

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PRÉVALENCE DE LA SOUS-PERFORMANCE SCOLAIRE ET L'ÉTUDE DE  
SES DÉTERMINANTS CHEZ LES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DOUÉS ET NON-  
DOUÉS DU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR

MAGALIE RIVEST

JANVIER 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier Jean Bélanger, mon directeur de recherche, pour son soutien, sa patience, ses encouragements, sa disponibilité et ses précieux conseils qui m'ont guidée tout au long de mon travail.

De plus, je tiens à témoigner ma gratitude à l'équipe d'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA), subventionnée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui a gentiment accepté de me fournir une importante base de données pour ma recherche. Mon projet n'aurait pas pu voir le jour sans leur collaboration.

Aussi, plus particulièrement, je tiens à remercier Mme Sophie Pascal et Mme Marianne Dubé du Groupe de recherche sur les environnements scolaire (GRES) de l'Université de Montréal qui se sont assurés de me transmettre toutes les données dont j'avais besoin pour mener à bien ma recherche.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis qui m'ont soutenue dans ce projet.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES TABLEAUX .....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xiv
RÉSUMÉ .....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Conséquences de la sous-performance scolaire .....	5
1.1.1 Désengagement et décrochage scolaire .....	6
1.1.2 Influence négative sur la poursuite des études et le choix de carrière...	7
1.1.3 Comportements négatifs envers soi-même .....	7
1.1.4 Difficultés comportementales .....	8
1.1.5 Résumé des conséquences de la sous-performance scolaire .....	9
1.2 Stabilité et généralisation de la sous-performance scolaire .....	9
1.2.1 Stabilité de la sous-performance scolaire .....	10
1.2.2 Généralisation de la sous-performance scolaire dans les différentes matières .....	11



1.3 Questions concernant la compréhension de la sous-performance scolaire.....	12
1.4 Prévalence de la sous-performance scolaire .....	14
1.4.1 Prévalence de la sous-performance scolaire dans une population normative ....	15
1.4.2 Prévalence de la sous-performance scolaire chez les doués .....	20
1.5 Caractéristiques liées à la sous-performance scolaire dans la population normative et chez les doués .....	25
1.6 Limites quant aux données sur la prévalence et aux caractéristiques liées à la sous-performance scolaire .....	29
1.7 Questions de recherche .....	32
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	33
2.1 Définition de la prévalence .....	33
2.2 Définition de la douance .....	34
2.2.1 Distinction entre douance et talent .....	34
2.2.2 Définition et opérationnalisation de la douance .....	35
2.3 Définition et opérationnalisation de la sous-performance scolaire .....	38
2.4 Modèles explicatifs de la sous-performance scolaire .....	43
2.4.1 Combined Etiology Model (Baker, Bridger et Evans, 1998) .....	43
2.4.2 Munich Model of Giftedness (MMG) (Heller et al., 2001 dans Heller, Perleth et Lim, 2004) et The Munich Dynamic Ability-Achievement Model (MDAAM) (Perleth, 2001 dans Heller, Perleth et Lim, 2004) .....	44
2.4.3 Modèle différencié de la douance et du talent (MDDT) (Gagné, 2009) .....	47
2.4.4 Comparaison entre les différents modèles .....	48
2.5 Caractéristiques associées à la sous-performance scolaire chez les doués versus dans la population normative .....	50

2.5.1 Caractéristiques individuelles .....	50
2.5.2 Caractéristiques environnementales .....	57
2.6 Résumé du modèle explicatif de la sous-performance scolaire .....	58
2.7 Objectifs de recherche .....	60

### CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE .....	63
3.1 Devis .....	63
3.2 Participants .....	63
3.3 Instrumentation .....	65
3.3.1 Matrices progressives de Raven (Raven) et questionnaire sociodémographique (SOCIO) .....	66
3.3.2 Questionnaire sur l'intégration scolaire et sociale des élèves (PSY) et questionnaire sur les environnements socioéducatifs (QES).....	67
3.3.3 Test de rendement en mathématique.....	71
3.3.4 Mesure de défavorisation .....	72
3.4 Procédure .....	72
3.4.1 Raven et SOCIO .....	73
3.4.2 PSY et QES .....	74
3.4.3 Test de rendement en mathématiques.....	74
3.5 Déontologie et aspect éthiques .....	75

### CHAPITRE IV

RÉSULTATS .....	76
4.1 Participants à l'étude .....	76
4.2 Prévalence de la sous-performance scolaire en fonction du sexe, du niveau scolaire et du niveau d'aptitude .....	82

4.3 Caractéristiques individuelles et environnementales liées à la sous-performance scolaire .....	101
--	-----

## CHAPITRE V

DISCUSSION .....	111
------------------	-----

5.1 L'ampleur du phénomène de sous-performance scolaire .....	111
---	-----

5.1.1 Prévalence de la sous-performance scolaire selon le niveau d'aptitude .....	112
---	-----

5.1.2 Prévalence de la sous-performance scolaire selon la sévérité .....	115
--	-----

5.1.3 Prévalence de la sous-performance scolaire selon le niveau scolaire .....	117
---	-----

5.1.4 Prévalence de la sous-performance scolaire selon l'interaction entre le niveau scolaire et le niveau d'aptitude .....	118
---	-----

5.1.5 Prévalence de la sous-performance scolaire selon le sexe .....	119
--	-----

5.1.6 Prévalence de la sous-performance scolaire selon l'interaction entre le sexe et le niveau d'aptitude .....	120
--	-----

5.2 Caractéristiques associées à la sous-performance scolaire .....	121
---	-----

5.2.1 Caractéristiques individuelles .....	121
--	-----

5.2.2 Caractéristiques environnementales .....	128
--	-----

5.3 Résumé des caractéristiques associées à la sous-performance scolaire .....	131
--	-----

5.4 Limites de la présente recherche .....	133
--	-----

CONCLUSION .....	135
------------------	-----

## APPENDICE A

MATRICES PROGRESSIVES DE RAVEN (RAVEN) ET QUESTIONNAIRE SCIODÉMOGRAPHIQUE (SOCIO).....	138
--	-----

## APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES (PSY) .....	149
--	-----

APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE SUR LES ENVIRONNEMENTS SOCIOÉDUCATIFS (QES) .....	178
APPENDICE D	
TESTS DE RENDEMENT EN MATHÉMATIQUES.....	199
RÉFÉRENCES .....	210

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Schéma explicatif du développement des habiletés intellectuelles en rendement scolaire .....	59
4.1 L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le niveau scolaire quant à la sous-performance scolaire légère à $Z=1$ .....	95
4.2 L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le niveau scolaire quant à la sous-performance scolaire modérée à $Z=1,5$ .....	95
4.3 L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le niveau scolaire quant à la sous-performance scolaire extrême à $Z=2$ .....	96
4.4 L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le sexe quant à la sous-performance scolaire légère à $Z=1$ .....	99
4.5 L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le sexe quant à la sous-performance scolaire modérée à $Z=1,5$ .....	99

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Comparaison entre les types d'études réalisées pour comprendre les caractéristiques liées à la sous-performance scolaire chez les doués, les non doués et dans la population normative.....	31
2.1 Résumé des caractéristiques individuelles et environnementales des modèles tentant d'expliquer la sous-performance scolaire .....	49
3.1 Répartition des 66 écoles sélectionnées et des 11 écoles de comparaison dans le cadre de l'évaluation de la SIAA en fonction de la taille et de la région géographique de l'école .....	64
3.2 Nombre d'élèves sondées au sein des 66 écoles échantillonnées et des 11 écoles de comparaison dans le cadre de l'évaluation de la SIAA .....	65
3.3 Variables initialement retenues pour étudier les caractéristiques individuelles potentiellement liées à la sous-performance scolaire.....	69
3.4 Variables initialement retenues pour étudier les caractéristiques environnementales potentiellement liées à la sous-performance scolaire .....	70
4.1 Effectifs et pourcentages de l'échantillon initial et pourcentages populationnels pour les écoles publiques francophones tels qu'obtenus lors des déclarations d'effectifs 2006-2007 en fonction du niveau scolaire .....	77

4.2	Effectifs et pourcentages de l'échantillon initial et pourcentages populationnels pour les écoles publiques francophones tels qu'obtenus lors des déclarations d'effectifs 2006-2007 en fonction du sexe .....	77
4.3	Distribution des répondants en fonction du statut de participants pour l'analyse de variance et l'analyse de régression et du sexe.....	80
4.4	Distribution des répondants en fonction du statut de participants pour l'analyse de variance et l'analyse de régression et du niveau scolaire... ..	80
4.5	Résultats au test de khi carré de la comparaison des participants de l'échantillon initial et de l'échantillon final pour l'analyse de variance .....	81
4.6	Résultats au test de khi carré de la comparaison des participants de l'échantillon initial et de l'échantillon final pour l'analyse de régression .....	81
4.7	Tableau descriptif de la prévalence de la sous-performance scolaire légère à $Z=1$ en fonction du niveau d'aptitude, du niveau scolaire et du sexe .....	84
4.8	Tableau descriptif de la prévalence de la sous-performance scolaire modérée à $Z=1,5$ en fonction du niveau d'aptitude, du niveau scolaire et du sexe .....	85
4.9	Tableau descriptif de la prévalence de la sous-performance scolaire sévère à $Z=2$ en fonction du niveau d'aptitude, du niveau scolaire et du sexe .....	86
4.10	Résultat de l'analyse de variance factorielle prédisant la prévalence de la sous-performance scolaire légère à $Z=1$ en fonction du niveau d'aptitude, du sexe et du niveau scolaire.....	90

4.11	Résultat de l'analyse de variance factorielle prédisant la prévalence de la sous-performance scolaire modérée à $Z=1,5$ en fonction du niveau d'aptitude, du sexe et du niveau scolaire .....	90
4.12	Résultat de l'analyse de variance factorielle prédisant la prévalence de la sous-performance scolaire extrême à $Z=2$ en fonction du niveau d'aptitude, du sexe et du niveau scolaire .....	90
4.13	Résultat du test SNK pour l'effet du niveau d'aptitude sur la sous-performance scolaire pour les trois niveaux de sévérité de la sous-performance .....	91
4.14	Résultat du test SNK pour l'effet du niveau scolaire sur la sous-performance scolaire pour les trois niveaux de sévérité de sous-performance .....	92
4.15	Résultat du test SNK pour l'effet du sexe sur la sous-performance scolaire pour les trois niveaux de sévérité de sous-performance .....	93
4.16	Résultats de l'analyse factorielle en composante principale avec rotation varimax sur les différents items potentiellement prédictors de la sous-performance scolaire .....	102
4.17	Variables retenues et leurs échelles correspondantes pour l'analyse de régression .....	104
4.18	Corrélations de Pearson entre l'indicateur « sous-performance scolaire » et les variables environnementales .....	106
4.19	Corrélations de Pearson entre l'indicateur « sous-performance scolaire » et les variables individuelles .....	106
4.20	Résultats de la régression hiérarchique sur la sous-performance scolaire avec comme prédictors les variables individuelles et environnementales retenues .....	108



4.21	Corrélations de Pearson entre la sous-performance scolaire et l'engagement scolaire en fonction du niveau d'aptitude .....	110
------	--	-----

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

ACT	American College Testing Programm
GPA	Grade point average
MDAAM	Munich Dynamic Ability Achievement Model
MDDT	Modèle différencié de la douance et du talent
MELS	Ministère de l'éducation du loisir et du sport
MMG	Munich model of giftedness
PSY	Questionnaire sur l'intégration scolaire et sociale des élèves
QES	Questionnaire sur les environnements socioéducatifs
QI	Quotient intellectuel
RAVEN	Matrices progressives de Raven
SAT	Originellement c'était pour « Scholastic assessment test ». Maintenant, il s'agit d'un acronyme vide.
SOCIO	Questionnaire sociodémographique

## RÉSUMÉ

La douance est la capacité à démontrer une certaine supériorité dans un des domaines valorisés socialement (Sternberg, 2004). Malgré qu'un haut niveau d'aptitude soit généralement associé à un rendement exemplaire, il existe plusieurs élèves intellectuellement doués qui sous-performent à l'école, d'où un écart entre le potentiel réel de l'élève et le niveau de réalisation de celui-ci (Peters, Grager-Loidl et Supplee, 2000).

Les objectifs du présent mémoire sont de documenter l'ampleur du phénomène de sous-performance scolaire chez les élèves doués et non-doués du secondaire et de vérifier, sur une base exploratoire, si les caractéristiques associées à la sous-performance scolaire des élèves doués sont les mêmes que celles liées à la sous-performance scolaire d'une population normative. Pour ce faire, une analyse secondaire de données (Janosz et al., 2003) provenant d'un vaste échantillon constitué de plus de 30 000 élèves québécois d'écoles publiques francophones en milieu défavorisé a été menée.

Les résultats démontrent que la sous-performance scolaire s'explique, en partie, par l'influence de différentes caractéristiques individuelles et environnementales. La prévalence de la sous-performance scolaire est significativement plus élevée chez les jeunes doués, significativement plus élevée vers la fin du secondaire, significativement plus élevée chez les garçons, significativement plus élevée chez les jeunes indisciplinés et anxieux et significativement plus élevée chez les élèves dont la mère a un faible niveau de scolarité. Aussi, l'engagement scolaire est négativement lié à la sous-performance scolaire, et ce, surtout chez les élèves légèrement doués. Enfin, malgré le fait que l'ampleur des relations observées soit modeste, les résultats de la présente recherche permettront d'améliorer les interventions auprès des élèves qui sous-performent à l'école puisque les intervenants auront davantage d'indices pour les dépister.

Mots clés : douance, niveau d'aptitude, sous-performance scolaire, caractéristiques associées, adolescents.

## INTRODUCTION

La douance, bien qu'avantageuse dans plusieurs cas, comporte son lot de problématiques, notamment la sous-performance scolaire ou ce qui est appelé « gifted underachievement » dans la littérature. Afin d'illustrer brièvement ce qu'est la sous-performance scolaire chez les élèves doués, il est possible de référer à Will, ce personnage du film *Good Will Hunting* (Van Stan, 1997) interprété par Matt Damon et oscarisé en 1998. Il s'agissait d'un jeune adulte dont les capacités intellectuelles frôlaient le génie, mais qui, faute de canaliser ce talent dans les études comme on aurait pu s'y attendre, travaillait comme concierge dans une université du Massachusetts. Cet exemple illustre bien à quel point la sous-performance scolaire des élèves doués peut être associée à une perte de productivité intellectuelle importante.

De façon concrète, ces élèves doués qui sous-performent « gaspillent » leur potentiel en remettant des travaux incomplets, en s'obstinant avec leur enseignant et en refusant de travailler (Rimm, 1997). Conséquemment, au lieu de maximiser leurs capacités, ils s'habituent en quelque sorte à livrer le minimum. À court puis à long terme, cette habitude de ne pas fournir d'efforts peut avoir des répercussions sur leur réussite scolaire et éventuellement sur leur réussite professionnelle. Ainsi, à l'âge adulte, ils ne déploient pas leur plein potentiel et privent les gens qui les entourent de leur expertise ou de leur talent.

Par ailleurs, comme en témoigne la série d'articles publiés dans un dossier paru dans le quotidien *La Presse* en novembre 2009, la douance est un sujet actuel qui fait encore couler de l'encre au Québec. Notons au passage que dans ce dossier sur les élèves doués, il était alors mentionné qu'au Québec, peu d'actions sont posées pour améliorer la réussite scolaire des élèves doués qui sous-performent à l'école. D'ailleurs, une visite du site internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) permet de constater que de nos jours, ces élèves sont très peu présents dans les préoccupations ministérielles (MELS, 2010).

Dans les premières pages de ce mémoire, les conséquences négatives occasionnées par la sous-performance scolaire chez les doués ainsi que chez les non doués sont présentées. Bien que quelques études se soient arrêtées sur les caractéristiques liées à la sous-performance scolaire, les études consultées ne sont que partielles, parfois même contradictoires, et difficilement comparables entre elles puisqu'elles ont été menées dans des contextes souvent très différents les uns des autres. Comme le démontre la recension des écrits qui suit, peu de ces études portent spécifiquement sur la prévalence de la sous-performance et encore moins dans le contexte scolaire des élèves québécois. Conséquemment, le présent mémoire a pour premier objectif d'explorer l'ampleur du phénomène de sous-performance scolaire chez les élèves doués afin d'en examiner la prévalence. Dans un second temps, et ce afin de mieux orienter l'intervention auprès de ces jeunes sous-performants, une étude exploratoire des facteurs potentiellement associés à cette sous-performance scolaire est réalisée. Ainsi, cette recherche tente également d'identifier les différences potentielles entre les élèves québécois doués et leurs pairs non doués concernant la prévalence de la sous-performance ainsi que les caractéristiques y étant potentiellement associées.

En somme, le premier chapitre du présent mémoire expose la pertinence d'explorer la question de la prévalence de la sous-performance scolaire chez les élèves doués et non doués québécois, et souligne la nécessité d'explorer les caractéristiques

potentiellement associées à ce phénomène de sous-performance. Dans le deuxième chapitre, les principaux concepts liés à la problématique, soit la prévalence, la douance et la sous-performance scolaire, sont définis et une revue de la littérature est réalisée sur les études traitant de la question de la sous-performance scolaire chez les élèves doués ainsi que dans la population normative, c'est-à-dire sans distinction pour la douance. Enfin, la méthodologie, l'analyse des résultats et la discussion suivent aux troisième, quatrième et cinquième chapitres.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

La douance est un phénomène dont la prévalence est, selon Bélanger et Gagné (2006), relative à la définition qu'on lui accorde. Ces auteurs précisent que lorsqu'un seul domaine d'excellence est considéré, par exemple, la performance scolaire, la douance se définit généralement par les personnes qui, à un test de rendement scolaire standardisé, performent parmi les 1% et 10% supérieurs de la population. Partant de cet estimé de prévalence, il est possible d'extrapoler qu'il y avait au Québec, durant l'année scolaire 2007-2008, entre 10 507 et 105 067 élèves doués sur une population totale de 1 050 668 élèves inscrits dans les différents niveaux, soit au préscolaire, au primaire et au secondaire dans les écoles issues des réseaux public et privé et recevant un enseignement en anglais ou en français (MELS, 2009). Il s'agit là d'un nombre considérable d'élèves sur qui il importe de poser un regard afin de différencier les interventions scolaires, au besoin.

En dépit de leur douance, cette population d'élèves vit des difficultés sociales et scolaires. En effet, plusieurs auteurs rapportent qu'il existe chez les doués, une proportion de jeunes qui sous-performent à l'école (Albaili, 2003; Baker, Bridger et Evans, 1998; Baslanti, 2008; Baum, Renzulli et Hébert, 1994; Birdsall et Lau, 2007; Colangelo et al., 1993; Emerick, 1992; Ford, 1993; Gohm, Humphreys et Yao, 1998;



Hébert, 2001; Matthews et McBee, 2007; McCoach, 2003; Peters, Grager-Loidl et Supplee, 2000; Rayneri, Gerber et Wiley, 2003; Reis et McCoach, 2000; Renzulli et Park, 2000; Schultz, 2002b; Smutny, 2003; Vlahovic-Stetic, Vidovic et Arambasic, 1999). Il y a ainsi des élèves qui possèdent des habiletés intellectuelles remarquables les situant parmi les 10%, voire le 1% supérieur de la population, mais qui, dans un test de rendement, ne réussissent pas à se hisser aussi haut dans le classement. Il s'agit donc d'élèves qui sous-performent. Dans la littérature, ces élèves portent le qualificatif de « gifted underachievers », ce qui peut se traduire par l'expression « élèves doués sous-performants », expression qui sera utilisée tout au long du présent mémoire.

Ce concept de sous-performance n'est toutefois pas réservé aux élèves doués, puisqu'il peut être observé dans l'ensemble de la population. Les élèves non-doués peuvent en effet performer en deçà de leur capacité. Ainsi, sans distinguer pour la douance, la sous-performance est définie comme un écart entre le potentiel de l'élève et le niveau de réalisation de celui-ci, soit les résultats qu'il obtient (Butler-Por, 1987; Grager-Loidl et Supplee, 2000; Peters et Richert cités par Davis et Rimm, 2004).

### 1.1 Conséquences de la sous-performance scolaire

Plusieurs problèmes scolaires et sociaux peuvent être associés à la sous-performance scolaire. Les études sur cette question sont toutefois divisées en fonction des populations qu'elles ciblent. Ces conséquences sont en effet observées parfois spécifiquement sur la population des élèves doués et parfois sur la population générale, qui est appelée « population normative » dans le cadre du présent mémoire. La « population normative » comprend donc autant les élèves doués que les élèves non-doués.



### 1.1.1 Désengagement et décrochage scolaires

Dans la population normative, Bouffard, Roy et Vézeau (2005) mentionnent que les enseignants perçoivent plus d'abandon scolaire chez ceux qui sous-performent que chez leurs pairs qui performent bien à l'école. Aussi, les enseignants interrogés dans l'étude de Al-Sahel (2005) observaient un manque de participation en classe. À titre d'exemple, les élèves sous-performants semblent sujets à rêvasser et à négliger leurs devoirs.

Chez les doués, les résultats abondent dans le même sens que ceux recensés auprès de la population normative. En effet, Hébert (2001) a observé que chez ses participants intellectuellement doués, certains, dont les scores se situaient entre les 82<sup>e</sup> et 99<sup>e</sup> rangs centiles, soit respectivement à 0,9 et à 2,3 écarts types au-dessus de la moyenne, selon un test d'habiletés intellectuelles standardisé, obtenaient des C et des D comme résultats scolaires. Dans la plupart des cas décrits par Hébert (2001), un désengagement des élèves par rapport à des types de cours qui, selon eux, ne correspondaient pas à leur style d'apprentissage ou n'étaient pas pertinents, a été observé. Le désengagement s'est manifesté de différentes façons telles que : refus de travailler, problèmes de discipline en classe et hors classe.

Toujours chez les doués, Renzulli et Park (2000) ont mené une analyse secondaire de données à partir d'une étude longitudinale du National Center for Education Statistics. À partir d'un échantillon d'un peu plus de 25 000 élèves, ces chercheurs ont observé que 26% des jeunes décrocheurs étaient doués, soit 334 jeunes doués décrocheurs sur un total de 1 285 décrocheurs. Aussi, sur le total de l'échantillon d'élèves doués de cette étude, il a été observé qu'environ 5% d'entre eux avaient décroché.

### 1.1.2 Influence négative sur la poursuite des études et le choix de carrière

Chez les doués, Peterson (2000) a mené une deuxième étude à titre de suivi de son étude originale dans le but de comprendre les conséquences de la sous-performance à l'âge adulte. Des 153 participants à la première étude, 97 ont participé à la seconde étude. Parmi les élèves qui ont fait des études collégiales, les sous-performants étaient moins nombreux à avoir terminé les quatre années de collège comparativement aux élèves qui étaient performants durant leurs études secondaires. Ainsi, 83% des jeunes performants au secondaire ont fait quatre années d'études collégiales américaines (université) alors que ce pourcentage est de 52% chez les sujets qui étaient sous-performants au secondaire. En d'autres mots, les jeunes doués sous-performants sont moins enclins à poursuivre des études post-secondaires que leurs pairs performants.

De plus, toujours chez les doués, il semble que les élèves sous-performants limitent leurs aspirations. En effet, Colangelo et al. (1993) ont observé que les choix de carrière des élèves doués sous-performants diffèrent de ceux de leurs pairs performants. Entre autres, ils aspirent moins à des études post-secondaires (Colangelo et al. , 1993; Gohm et al. , 1998).

Dans la population normative, il a été observé que la sous-performance scolaire mène vers une éducation de piètre qualité et des probabilités d'embauche moins élevées, prédisant ainsi un statut socioéconomique peu élevé (Chen et Kaplan, 2003 dans Zimmerman, van Lier et Koot 2009).

### 1.1.3 Comportements négatifs envers soi-même

Chez les doués, le Dr Jerald Grobman (2006), un psychiatre ayant œuvré auprès de la clientèle des élèves doués, a publié un article rapportant les observations et

expériences qu'il a accumulées au cours de ses années de pratique en clinique. Son échantillon composé de 15 sujets doués sous-performants âgés entre 14 et 26 ans lui a permis de recenser plusieurs conséquences négatives liées à la sous-performance scolaire. Notamment, il a observé que certains élèves sous-performants pouvaient aller jusqu'à manifester des comportements d'autodestruction afin de se déculpabiliser de leur douance qu'ils considéraient comme une injustice par rapport à leur entourage non-doué.

Ainsi, selon Grobman (2006), plusieurs élèves doués qui sous-performent sont aux prises avec différents problèmes tels la dépression, l'anxiété, la difficulté à entretenir des relations interpersonnelles et l'isolement social. De plus, certains des patients doués qui lui ont été référés étaient suicidaires et avaient l'impression de perdre la tête. Toutefois, l'étude de Grobman (2006) ayant porté sur un échantillon très restreint, il est impossible de généraliser les difficultés observées à l'ensemble des élèves doués sous-performants. De plus, l'échantillon de Grobman (2006) était composé d'élèves doués référés en psychiatrie pour divers troubles et ne provenait donc pas d'un échantillon populationnel. Ce ne sont donc pas tous les élèves doués sous-performants qui sont aux prises avec de tels troubles, quoiqu'il ne faille pas nier la présence de telles conséquences négatives potentiellement liées à la sous-performance scolaire.

#### 1.1.4 Difficultés comportementales

Dans la population normative, l'étude de McCall, Beach et Lau (2000) montre que les difficultés comportementales des élèves sous-performants s'accroissent avec le temps. De la 1<sup>re</sup> année à la 4<sup>e</sup> année du primaire, aucune différence significative n'a été rapportée quant aux difficultés de comportement des élèves sous-performants comparativement au groupe contrôle formé d'élèves performants. Toutefois, entre la

5<sup>e</sup> année et la 6<sup>e</sup> année du primaire, les élèves sous-performants démontraient plus de comportements dérangeants, d'agressivité et d'impatience que le groupe contrôle.

Chez les doués, ce lien entre la sous-performance et les écarts de comportement a également été mis de l'avant par Hébert (2001) dans le cadre de son étude de cas multiples. Il y est spécifié, sans référence à l'âge des enfants toutefois, que les comportements suivants : absentéisme, retards, remise de travaux incomplets, comportement perturbateur en classe et suspensions à l'interne pour des offenses majeures, sont des comportements associés aux jeunes doués sous-performants.

#### 1.1.5 Résumé des conséquences de la sous-performance scolaire

Les élèves sous-performants sont plus enclins à décrocher ou à démontrer des comportements d'abandon et de désintéressement vis-à-vis l'école. Ils sont aussi susceptibles de développer des difficultés comportementales qui s'accroissent avec le temps. En somme, le phénomène de la sous-performance existe tant chez les doués que chez les non-doués et peut avoir des conséquences négatives non négligeables pour ces deux populations de jeunes. En effet, ces conséquences négatives sont considérables puisqu'elles ont un impact significatif sur la direction que prendront les parcours scolaires empruntés par les élèves sous-performants.

#### 1.2 Stabilité et généralisation de la sous-performance scolaire

Comme en témoignent les études recensées, autant chez les doués que dans la population normative, la sous-performance est un phénomène qui, en plus d'avoir des conséquences négatives, peut être persistant, voire chronique, et qui semble s'accroître avec l'âge. De plus, il s'agit d'un phénomène pouvant atteindre l'ensemble des matières scolaires de l'élève ou devenir spécifique à une matière au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité.

### 1.2.1 Stabilité de la sous-performance scolaire

La sous-performance scolaire devient de plus en plus dommageable pour l'élève lorsqu'elle se stabilise dans le temps. En effet, bien que la sous-performance scolaire soit un phénomène souvent momentané, elle peut devenir stable et perdurer.

Chez les doués, l'étude de Peterson et Colangelo (1996) a permis d'observer que 54% des élèves de l'échantillon (N=153 sujets), ont expérimenté au moins un semestre de sous-performance durant toute la durée de leurs études à l'école secondaire. Aussi, 22% des élèves de ce même échantillon sont devenus des sous-performants chroniques, c'est-à-dire des élèves qui ont sous-performé durant une période allant de 9 à 12 semestres, pas nécessairement consécutifs, sur un total de 12 semestres. De plus, les auteurs précisent que bien que certains élèves sous-performants soient devenus performants à un certain moment donné au cours de leur scolarisation, aucun n'a réussi à fournir une performance soutenue, d'où le caractère stable de la sous-performance scolaire.

Dans la population normative, cette stabilité de la sous-performance dans le temps a également été observée par McCall et al. (2000). En moyenne, leurs résultats ont démontré que la sous-performance scolaire est stable dans un peu plus de 45% des cas de sous-performance, soit le double de ce que Peterson et Colangelo (1996) ont observé chez les doués. Il importe toutefois de rappeler que la méthode d'identification de McCall et al. (2000) est différente de celle de Peterson et Colangelo (1996). Spécifiquement, McCall et al. (2000) ont observé que la stabilité de la sous-performance augmente avec l'âge de l'élève. Ainsi, 31,6% des élèves qui sous-performaient en 1<sup>re</sup> année du primaire sous-performaient toujours en 2<sup>e</sup> année. Parmi l'ensemble des sous-performants de 3<sup>e</sup> année, 50% sous-performaient toujours en 4<sup>e</sup> année. Ce pourcentage augmentait à 55,6% entre la 5<sup>e</sup> année et la 6<sup>e</sup> année.

Pour arriver à ces pourcentages, les auteurs ont utilisé les données qu'ils avaient obtenues à différents moments durant la scolarité des participants. Ainsi, les sujets de la cohorte 1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup> années étaient testés deux fois, c'est-à-dire à la fin de leur 1<sup>re</sup> année et à la fin de leur 2<sup>e</sup> année. Il a donc été possible d'identifier les élèves qui ont sous-performé durant deux années scolaires consécutives. Le même processus a été appliqué aux cohortes subséquentes.

### 1.2.2 Généralisation de la sous-performance scolaire dans les différentes matières

Dans la population normative comme chez les doués, la sous-performance affecte souvent le rendement de l'élève dans l'ensemble des matières scolaires. Dans la population normative, McCall et al. (2000) rapportent un effet de généralisation de la sous-performance, soit «generality of underachievement». Leurs résultats montrent que, tous niveaux scolaires confondus entre la 1<sup>re</sup> et la 6<sup>e</sup> année du primaire, au moins 45% des élèves sous-performants ont obtenu un rendement significativement plus bas que ce qui est attendu compte tenu de leurs habiletés mesurées par un test standardisé, et ce, dans l'ensemble de leurs matières scolaires de base : langue maternelle (chinois), langue seconde (anglais) et mathématiques.

Toutefois, selon McCall et al. (2000), il semble que la généralisation de la sous-performance dans la population normative diminue avec le temps, et devient plutôt une sous-performance spécifique. Ainsi, en première année, les élèves sous-performent dans l'ensemble des matières, alors qu'en 6<sup>e</sup> année, ils ont tendance à sous-performer dans certaines matières plutôt que dans l'ensemble des matières. Cela ne signifie pas dire qu'il y a moins d'élèves qui sous-performent en 6<sup>e</sup> année, mais que leur sous-performance devient de plus en plus spécifique à une matière. Toutefois, l'étude de McCall et al. (2000) ne permet pas de prédire la sous-performance d'une matière spécifique selon le niveau scolaire, d'où l'impossibilité de



tirer des constats par rapport aux matières spécifiques (c.-à-d. : langue maternelle, langue seconde et mathématiques).

Chez les doués, les résultats de Peterson et Colangelo (1996) montrent que la majorité des sous-performants chroniques (32 sur 49) ne performaient dans aucune matière durant leurs périodes de sous-performance. Par contre, la majorité des élèves performants qui avaient vécu des épisodes de sous-performance (19 sur 34) continuaient à performer dans au moins une matière scolaire lors de leurs périodes de sous-performance.

Quant à Hébert (2001), il rapporte quelques cas d'élèves doués sous-performants qui continuaient de performer dans les matières qui les intéressaient le plus. À titre d'exemple, l'auteur affirme qu'un des participants à son étude était en échec ou avait des difficultés dans plusieurs matières (anglais, géométrie, biologie, français), mais réussissait son cours de comptabilité qui était donné par son entraîneur de football. Par cet exemple, il appert que ce ne soit pas simplement l'attrait d'une matière en particulier qui puisse contrer la sous-performance. En effet, il est également possible que d'autres facteurs entrent en ligne de compte, tels des facteurs environnementaux, soit dans le cas présent, l'attachement à l'enseignant qui donnait la matière à l'élève ou en d'autres mots, un climat chaleureux entre enseignants-élève. En somme, les six cas d'élèves doués sous-performants recensés par Hébert (2001), avaient des moyennes scolaires (GPA) faibles, mais, pour diverses raisons, réussissaient bien dans au moins une matière scolaire.

### 1.3 Questions concernant la compréhension de la sous-performance scolaire

Au cours des dernières années, l'ampleur du phénomène de sous-performance scolaire, soit sa prévalence, a été plus ou moins bien documentée. Chez les doués, cela s'explique en partie par le fait que dans la société actuelle, le discours dominant

concernant ces jeunes est davantage à l'effet que ce groupe ne vit pas de problèmes d'adaptation sociale ou scolaire (Schawnen, 2008). Pourtant, tel que démontré précédemment, il existe plusieurs problèmes scolaires et sociaux associés à la sous-performance scolaire. Ces problèmes sont non seulement observés auprès de la population normative, mais également chez les doués. De plus, ces conséquences tendent à perdurer dans le temps (stabilité) et à se généraliser (généralisation). Il importe donc de mieux cerner l'ampleur de ce problème et donc de mieux documenter sa prévalence.

Par ailleurs, alors que les nombreuses conséquences négatives de la sous-performance scolaire observées chez les doués et dans la population normative semblent similaires, plusieurs raisons permettent de croire que les causes de la sous-performance scolaire puissent différer selon qu'un élève soit doué ou non. Cette question demeure entière, car aucune des études recensées ne compare directement la sous-performance des doués à celle des non doués.

Certains se demanderont pourquoi il importe de différencier les doués des non doués. En réponse à cette question, plusieurs connaissances laissent croire que les doués ont des caractéristiques propres qui, à la base, les distinguent du reste de la population. En effet, la littérature sur le sujet révèle que les élèves doués ont des caractéristiques psychologiques qui les différencient des autres élèves. Ainsi, Cross (1997) rapportait, dans une synthèse de la littérature que les doués ont un développement inégal (asynchronisme), ont tendance à être davantage perfectionniste, à avoir des attentes davantage démesurées par rapport à leur performance et ont tendance à l'autocritique excessive. Enfin, les élèves doués ont des habiletés et des intérêts plus variés que leurs pairs non-doués. Cette volonté et cette capacité à exceller dans différents domaines leur demandent alors d'investir beaucoup de temps et d'énergie, ce qui n'est pas toujours possible. Ainsi, ces caractéristiques spécifiques aux élèves



doués laissent supposer que ceux-ci pourraient sous-performer pour des raisons différentes que leurs pairs non-doués. Conséquemment, le cas échéant, cela impliquerait des interventions cliniques différentes pour les élèves doués sous-performants. Enfin, un peu plus loin dans le texte, les caractéristiques liées à la sous-performance scolaire selon qu'un individu est doué ou non seront davantage détaillées.

À ce stade, deux questions émergent :

1. Quelle est la prévalence du phénomène de sous-performance scolaire? Cette prévalence est-elle la même chez les doués que chez les non-doués?
2. Est-ce que les jeunes doués sous-performent à l'école pour les mêmes raisons que les jeunes non-doués?

Afin d'entamer une réflexion qui permettrait de répondre à ces questions, il est d'abord nécessaire d'examiner les résultats d'études concernant la prévalence de la sous-performance scolaire chez les doués et dans la population normative. Puis, dans un deuxième temps, il semble essentiel d'identifier les éléments associés à la sous-performance scolaire qui, jusqu'à maintenant, ont été recensés à travers diverses études réalisées chez les doués et dans la population normative.

#### 1.4 Prévalence de la sous-performance scolaire

La prévalence de la sous-performance scolaire a peu fait l'objet d'études systématiques et elle a rarement été l'objet principal des études qui en ont abordé la question. Parmi les études recensées, seule l'étude de Cheung et Rudowicz (2003) a principalement porté sur la prévalence de la sous-performance dans la population normative chinoise de Hong Kong. Ce type de données procure donc des

connaissances limitées, car les études qui seront citées dans la présente section rapportent des pourcentages très variables de sous-performance chez les élèves doués et dans la population normative.

Chez les doués, durant les années 1980 et 1990 quelques études ont rapporté des taux de sous-performance allant jusqu'à 50 % (National Commission on Excellence in Education, 1983). Toutefois, il semble que les recherches plus récentes rapportent des taux de sous-performance oscillant plutôt entre 1 % à 30 %, et ce, autant chez les doués que dans la population normative. Dans la présente section, les taux de sous-performance recensés chez les doués varient de moins de 1% (Colangelo et al., 1993) à 32% (Peterson et Colangelo, 1996) alors que dans la population normative, les taux de sous-performance recensés varient de 3,7 % (Cheung et Rudowicz, 2003) à 26, 8% (Cheung et Rudowicz, 2003)

Tel qu'il sera discuté ultérieurement, la variabilité des taux de sous-performance est en partie attribuable à des différences méthodologiques majeures entre les études recensées. Il existe en effet une grande variabilité concernant le type d'étude, la taille de l'échantillon, l'âge des sujets, l'environnement où l'étude a été menée et plusieurs autres éléments liés à la méthodologie. De plus, les études diffèrent en ce qui a trait aux critères d'identification de la douance soit la façon dont la douance est opérationnalisée. D'ailleurs, les variations dans l'opérationnalisation de la sous-performance peuvent une fois de plus, expliquer la fluctuation des taux de douance observés. Conséquemment, l'appréciation de la prévalence de la sous-performance scolaire en est affectée.

#### 1.4.1 Prévalence de la sous-performance scolaire dans une population normative

Une recherche conduite simultanément au Japon, en Chine et aux États-Unis (Tuss, Zimmer et Ho, 1995) chez des élèves de 4<sup>e</sup> année (226 Chinois, 308 Japonais et 204

Américains) rapportait des pourcentages de sous-performance allant de 7,1% à 18,3% quoique la moyenne de sous-performance de l'échantillon total était de 10%. Le Japon est l'endroit où ont été observés les plus hauts taux de sous-performance. Suivent respectivement les États-Unis et la Chine. Dans cette étude, la sous-performance a été mesurée en établissant la différence entre les résultats à un test d'habiletés intellectuelles (*Culture Fair Intelligence Test*) et un test de performance en mathématiques, spécifiquement développé pour l'étude. Ensuite, les résultats aux tests ont été convertis en scores Z. Les élèves dont la différence entre le test d'habiletés intellectuelles et le test de performance était de 1 ou plus ont été identifiés comme sous-performants. En d'autres mots, les élèves sous-performants sont ceux dont la différence entre leur potentiel et leur rendement était d'au moins un écart type. Enfin, les résultats de cette étude permettent de penser que la sous-performance scolaire puisse varier selon les cultures.

Par ailleurs, certaines données empiriques suggèrent une évolution de la sous-performance durant le cheminement scolaire. Dans leur étude, McCall et al. (2000) rapportent des taux variables de sous-performance selon les degrés scolaires. Leur étude a été menée auprès d'un échantillon constitué de trois cohortes d'élèves chinois, sans distinction pour la douance et sans chevauchement, soit une cohorte d'élèves qui ont été étudiés durant leur 1<sup>re</sup> année et leur 2<sup>e</sup> année du primaire, une cohorte d'élèves qui ont été étudiés durant leur 3<sup>e</sup> année et leur 4<sup>e</sup> année du primaire et une cohorte d'élèves qui ont été suivis durant leur 5<sup>e</sup> année et leur 6<sup>e</sup> année du primaire. L'ensemble des cohortes a été formé à partir de 5 écoles primaires.

Les élèves sous-performants ont été identifiés selon une régression statistique entre leur résultat à un test d'habiletés standardisé, soit le *Hong Kong Attainment Test*, et leurs résultats scolaires (moyenne des notes au bulletin). Ainsi, les élèves dont le résidu par rapport à la ligne de régression était de -1 étaient considérés comme sous-performants. Selon les degrés scolaires et les différents temps de mesure utilisés dans

la recherche, les auteurs rapportent des pourcentages d'élèves sous-performants qui varient entre 6,6% et 21,7%. Aussi, les résultats rapportent un taux de sous-performance moins élevé chez les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années, que chez les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. De plus, le taux de sous-performance est moins élevé chez les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années que chez les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Enfin, comme discuté précédemment, il semble y avoir moins de sous-performants chez les élèves qui sont en début de scolarité que chez les élèves qui sont plus avancés. Ainsi, le niveau scolaire serait-il un prédicteur de la sous-performance?

Toujours dans le cadre d'études sur des populations normatives, l'étude de Bouffard, et al. (2005) a identifié 55 élèves sous-performants chroniques sur un total de 309 élèves de 3<sup>e</sup> année et de 4<sup>e</sup> année du primaire de la région de Montréal. Ce nombre de sous-performants correspond à près de 18 % du total de participants retenus pour cette étude. Pour identifier les sous-performants, les auteurs ont effectué une régression entre les résultats à un test standardisé (*Mental Ability Test*) et les résultats scolaires, soit les moyennes générales de fin d'année scolaire pour chaque matière. Ainsi, les individus dont le résidu était égal ou inférieur à -1, c'est-à-dire dont la performance réelle était d'un écart type en dessous de la performance prédite, ont été identifiés comme étant sous-performants. De plus les sujets ayant une différence positive d'au moins 1, c'est-à-dire dont la performance réelle était d'au moins un écart type au-dessus de la performance prédite, ont été identifiés comme surperformants. Bien entendu, cette procédure a été appliquée à chaque année pour tous les niveaux scolaires. Ainsi, les sous-performants dits chroniques étaient ceux dont la sous-performance avait été observée durant trois années scolaires consécutives. Notons que la méthode de régression utilisée par Bouffard et al. , (2005) a été inspirée de celle utilisée par McCall et al. (2000). Enfin, tous les autres participants ont été identifiés comme « performants standards », traduction libre de

« standard achievers ». Précisément, les sujets ont été identifiés comme suit : 12% de surperformants, 70% de « performants standards » et 18% de sous-performants.

Preckel, Holling et Vock (2006), pour leur part, ont identifié 14% de sous-performance parmi un échantillon de 91 élèves allemands de la 7<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année. L'identification des sous-performants a été réalisée à partir des résultats à un test d'habiletés intellectuelles (*Berlin Structure of Intelligence test*) et la moyenne des résultats scolaires des trois dernières années qui a été standardisée en score Z. Ainsi, les élèves sous-performants étaient ceux dont les scores étaient d'au moins un écart type sous le score prédit par leur résultat au test d'intelligence. Toutefois, bien que Preckel, Holling et Vock (2006) aient utilisé un échantillon d'élèves entre la 7<sup>e</sup> année et la 10<sup>e</sup> année, la prévalence de la sous-performance n'a pas été décomposée en fonction du niveau scolaire.

Dans leur étude, Timmermans, van Lier et Koot (2009) ont étudié la relation entre les difficultés comportementales de l'enfance à la fin de l'adolescence et les problèmes de délinquance et de sous-performance scolaire. Sur la base d'un échantillon de 311 élèves qu'ils ont suivi de façon longitudinale sur une période de 13 ans (de 5 ans à 18 ans), ils ont identifié 15% de ces participants comme étant sous-performants à l'âge de 18 ans. Pour ce faire, ils ont utilisé les critères suivants pour identifier les sous-performants : la différence entre le niveau académique espéré au début de l'adolescence et le niveau académique actuel en fin d'adolescence ou le diplôme académique obtenu en fin d'adolescence. En d'autres mots, les sous-performants sont les adolescents qui ont atteint les objectifs que leur fixaient des professionnels scolaires (enseignants et directeurs d'école) quant à l'atteinte du niveau académique espéré d'eux, mais qui ont accusé un délai d'au moins 2 ans pour y arriver, qui n'ont pas atteint ce niveau académique, ou encore qui ont abandonné l'école sans avoir obtenu de diplôme. Toutefois, on peut penser que ce pourcentage pourrait être soit inférieur ou supérieur, puisque le niveau académique attendu par les enseignants et



les directeurs d'école est subjectif, c'est-à-dire qu'il n'est pas fondé sur une mesure systématique des habiletés comme peut le faire un test de QI ou un autre test standardisé. Ainsi, il est possible que les enseignants et les directeurs d'école aient surestimé ou sous-estimé le potentiel de réussite scolaire de certains élèves.

En somme, cinq des six études citées précédemment ont opérationnalisé la sous-performance en établissant la différence entre le résultat à un test d'intelligence standardisé et la performance scolaire se traduisant soit par la moyenne des résultats scolaires dans plusieurs matières ou encore dans une matière ciblée (Bouffard et al., 2005; Cheung et Rudowicz, 2003; McCall et al., 2000; Preckel et al., 2006), soit par un test de performance standardisé (Tuss et al., 1995). Dans ces cinq cas, un seuil de différence d'un écart type (ou d'un résidu de -1 à la régression) ou de deux écarts types, entre la transformation des deux mesures (intelligence et performance) a permis d'identifier la sous-performance. Enfin, une seule des six études a opérationnalisé la sous-performance en établissant la différence entre le niveau de scolarité espéré et le niveau de scolarité réel (Timmermans et al., 2009).

En résumé, la variabilité des taux de sous-performance rapportés dans ces études s'explique de différentes façons. Tout d'abord, comme l'ont souligné Cheung et Rudowicz (2003), les méthodes d'identification de la sous-performance, c'est-à-dire les points de coupures (un écart type ou deux écarts types), les épreuves utilisées (standardisées ou non) peuvent influencer sur les taux obtenus. De plus, il semble que pour une même méthode d'identification, le milieu ou la culture auraient une incidence sur la prévalence de la sous-performance. C'est en effet ce qui a été observé dans l'étude de Tuss et al. (1995) où un taux de sous-performance plus élevé avaient été observé chez les Japonais comparativement aux Américains et aux Chinois, et ce, indépendamment du niveau de douance. D'autre part, comme le suggèrent les résultats de McCall et al. (2000), il semble que la sous-performance soit plus élevée chez les élèves qui sont à la fin de leurs études primaires que chez ceux qui les

débutent. Malheureusement, puisque la seule étude québécoise disponible, soit celle de Bouffard et al. (2005) a été menée sur une population d'élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du primaire, on ignore si cette prévalence augmente lorsque les élèves québécois arrivent au secondaire.

#### 1. 4. 2 Prévalence de la sous-performance scolaire chez les doués

En ce qui concerne les élèves doués, aux États-Unis, déjà en 1983, dans un rapport intitulé *A Nation at Risk*, la Commission Nationale pour l'Excellence en Éducation (National Commission on Excellence in Education) rapportait que « pour plus de la moitié de la population des élèves doués, le test d'habileté ne correspond pas à la performance scolaire » (traduction libre, p.11), c'est-à-dire que la performance scolaire était en deçà du potentiel. Toutefois, les résultats d'études qui ont été menées quelques années plus tard rapportent des taux de sous-performance plus modestes.

Dans l'étude de Colangelo et al. (1993), 257 élèves ont été identifiés sous-performants parmi un échantillon de 30 604 élèves doués américains, du primaire et du secondaire. Ce nombre correspond à un pourcentage de sous-performance inférieur à 1%. Toutefois, les critères d'identification de Colangelo et al. (1993), étaient différents de ceux de la plupart des études similaires. Selon les critères d'identification utilisés pour cette étude, un élève sous-performant est celui qui se situait à 1,6 écart type au-dessus de la moyenne au ACT. Ce taux correspond au 95<sup>e</sup> centile (ou plus) du important test national de rendement standardisé administré aux finissants du secondaire (i.e. high school) dans le but de se faire accepter au collège ou à l'université. D'ailleurs, les auteurs admettent que leurs critères de sélection étaient extrêmes. Aussi, ils avancent qu'à l'intérieur de leur échantillon total, il existe plusieurs élèves dont la sous-performance est moins saillante que celle des élèves sélectionnés aux fins de l'étude, mais tout de même présente.

Dans l'étude de Peterson et Colangelo (1996), sur les six années recensées (de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> années), 54% des sujets intellectuellement doués, c'est-à-dire ayant un score de QI moyen de 130 (+ ou - 6) au WISC, correspondant à deux écarts types au-dessus de la moyenne, ont expérimenté au moins un semestre de sous-performance scolaire. La performance de ces élèves doués a été déterminée en fonction de leur moyenne générale scolaire obtenue par chacun d'entre eux lors de la graduation. Puis, quatre groupes d'élèves ont été formés, soit les « très performants », les « moyennement performants », les « moyennement sous-performants » et les « extrêmement sous-performants ». La moyenne des résultats scolaires (GPA) des « extrêmement sous-performants » se situait au 50<sup>e</sup> rang centile ou en dessous (0 écart type et moins), la moyenne des « moyennement sous-performants » se situait entre le 50<sup>e</sup> et le 74<sup>e</sup> rang centile (entre 0 et 0,6 écart type), la moyenne des « moyennement performants » se situait entre le 75<sup>e</sup> et le 89<sup>e</sup> rang centile (entre 0,6 et 1,2 écart type) et la moyenne des « très performants » se situait entre le 90<sup>e</sup> et le 100<sup>e</sup> rang centile (entre 1,3 et 2,3 écarts types) . De cette façon, 32% de l'échantillon total (N=153) des élèves ont gradué en tant que sous-performants, ce qui comprend les « moyennement sous-performants » et les « extrêmement sous-performants ». Aussi, les chercheurs ont observé que la période entre la 7<sup>e</sup> année et la 9<sup>e</sup> année était une période critique pour la sous-performance, soit une période où les taux de sous-performance étaient plus élevés. Ces résultats vont dans le même sens que ceux observés quelques années plus tard par McCall et al. (2000) auprès de la population normative.

Ford (1993) a mené une étude sur la sous-performance des afro-américains intellectuellement doués et non-doués. Pour ce faire, elle a sélectionné 148 élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Les élèves doués étaient identifiés par leur école respective, et ce, à partir d'un ou de plusieurs critères tels que le résultat à un test standardisé, la démonstration d'un besoin de faire parti d'un programme avancé, la recommandation d'un enseignant ou d'un parent. Ainsi, selon ces critères, les écoles participantes ont identifié 48 élèves doués, 50 élèves au-dessus de la moyenne et 50 élèves dans la



moyenne. Les sous-performants doués étaient ceux dont un ou l'ensemble des trois facteurs suivants étaient peu élevés : la moyenne des résultats scolaires, le niveau d'effort autorapporté par l'élève et la perception de l'enseignant par rapport aux efforts de l'élève. Parmi les élèves doués, 20% ont été identifiés comme sous-performants en répondant aux trois critères de sélection. Le pourcentage de sous-performance augmentait à 80% chez l'ensemble des élèves doués qui répondaient à un des trois critères de sélection, soit le manque d'effort personnel. En d'autres mots, 80% des élèves doués de cette étude avaient une moyenne élevée ainsi qu'une rétroaction positive des enseignants, mais rapportaient fournir peu d'efforts. Toutefois, certains critères tels l'effort autorapporté et la perception des enseignants, sont des critères plutôt subjectifs, ce qui est susceptible d'expliquer les taux de sous-performance particulièrement élevés qui ont été observés.

McCoach et Siegle (2003) ont mené une étude comparative entre les élèves doués performants et les élèves doués sous-performants. Pour ce faire, ils ont utilisé un échantillon de 178 élèves doués de la 9<sup>e</sup> année à la 12<sup>e</sup> année provenant de 28 territoires scolaires différents. Précisément, il s'agissait d'élèves intellectuellement doués dont le QI ou le résultat à un test standardisé se situait au 92<sup>e</sup> rang centile ou au-dessus, soit à au moins 1,4 écart type de la moyenne. Pour être identifiés comme performants, les élèves retenus devaient être parmi le 10 % supérieur de leur classe ou avoir une moyenne générale d'au minimum 3,75 sur une échelle de 4. Les élèves doués sous-performants étaient ceux qui, à l'intérieur d'une classe hétérogène d'élèves, se retrouvaient dans la moyenne inférieure ou avaient une moyenne générale (GPA) de 2,5 ou moins. Selon ces critères, un peu plus de 31 % d'élèves ont été identifiés comme des élèves doués sous-performants. Toutefois, comme il s'agissait de sujets qui participaient à l'étude sur une base volontaire, il est impossible de généraliser ce pourcentage de prévalence.

L'étude d'Albaili (2003) menée aux Émirats Arabes Unis sur un échantillon de 144 garçons intellectuellement doués âgés en 15 et 19 ans révèle qu'un peu plus de 30 % des sujets étaient sous-performants. Dans cette étude, la douance a été mesurée à partir d'un test d'intelligence. Les élèves intellectuellement doués étaient ceux ayant un QI d'au moins 130, soit de deux écarts types au-dessus de la moyenne. Les élèves performants étaient ceux qui obtenaient des résultats scolaires parmi le 10 % supérieur d'une classe hétérogène d'élèves, et ce, durant trois années consécutives. À l'inverse, les sous-performants étaient ceux qui obtenaient des résultats scolaires parmi la moitié inférieure de leur classe durant trois années consécutives.

Matthews et McBee (2007) ont mené une étude auprès de 440 élèves doués inscrits, sur une base volontaire, à un camp d'été pour élèves doués. Les élèves étaient sélectionnés selon trois méthodes : obtenir un score d'au moins 570 au SAT dans la section mathématique, obtenir un score d'au moins 570 au SAT dans la section verbale, obtenir un score d'au moins 520 au SAT en combinant la section mathématique et la section verbale, ou encore obtenir un résultat comparable au ACT. Le SAT, au même titre que le ACT, est une épreuve standardisée, reconnue et utilisée aux États-Unis pour l'admission au collège et à l'université. Les jeunes admis dans ce camp étaient ceux dont le score à l'une ou l'autre des mesures du SAT ou du ACT se situait minimalement au 95<sup>e</sup> rang centile, soit à au moins 1,6 écart type au-dessus de la moyenne. Dans cette étude, les élèves sous-performants étaient ceux dont les résultats scolaires étaient faibles comparativement aux résultats de leurs pairs, en dépit de leurs habiletés académiques élevées. Spécifiquement, les auteurs ont identifié comme sous-performants, les élèves dont la moyenne générale des résultats scolaires était de 3,49 et moins sur une échelle de 4. À titre comparatif, Colangelo et al. (1993) avaient utilisé le seuil de 2,25 sur une échelle de 1,00 à 4,00 comme point de coupure afin d'identifier les élèves sous-performants. Preuve qu'il existe des divergences entre les études à ce qui a trait aux points de coupure retenus. Enfin, selon les critères de Matthews et McBee (2007), 9,1% des sujets sélectionnés

ont montré un comportement de sous-performance durant leur dernière année scolaire. Ce taux moins élevé comparativement aux autres études citées peut être expliqué par le fait que la participation au camp d'été s'est faite sur une base volontaire et qu'il ne s'agissait donc pas d'un pourcentage représentant la population des élèves doués en général. Par ailleurs, il est probable que la majorité des élèves doués qui sous-performent à l'école ont peu d'intérêt à s'inscrire dans un programme d'été où ils doivent assister à des cours et durant lesquels ils doivent répondre à des questions d'examens. Conséquemment, la participation volontaire utilisée dans cette étude permet difficilement de généraliser les résultats observés.

En somme, tout comme c'était le cas dans une population normative, les taux de sous-performance pour les élèves doués rapportés dans les études citées précédemment varient grandement, avec des taux qui se situent entre moins de 1% (Colangelo et al., 1993) et 32 % (Peterson et Colangelo, 1996). Ces variations s'expliquent notamment par les différences relatives aux critères d'identification de la sous-performance. Ainsi, selon les études, les sous-performants peuvent être ceux dont la performance se situe en dessous de la moyenne (0 écart type et moins), à un écart type sous la moyenne, à deux écarts types sous la moyenne et ainsi de suite. En d'autres mots, les taux de sous-performance sont difficilement comparables d'une étude à l'autre.

Aussi, plusieurs études ont utilisé les résultats scolaires, sous la forme de moyenne scolaire, parmi leurs critères d'identification des élèves sous-performants. L'utilisation des moyennes scolaires comme critère d'identification rend les comparaisons plus difficiles entre les études, puisqu'il s'agit d'une mesure comportant une part de subjectivité, alors que cette subjectivité est davantage contrôlée avec une mesure de performance scolaire standardisée.

Par ailleurs, il semble que les taux de sous-performance varient également selon le niveau scolaire à partir duquel ils sont mesurés, d'où des taux de sous-performance plus élevés au secondaire qu'au primaire. Enfin, les échantillons utilisés dans les études citées ne sont pas tous représentatifs de la population d'élèves doués en général. À titre d'exemples, l'étude de Matthews et McBee (2007) a utilisé un échantillon d'élèves doués inscrits dans un camp d'été sur une base volontaire, alors que l'étude de Ford (1993) a été menée uniquement sur une population d'élèves afro-américains.

De plus, deux études, menées respectivement par Boehnke (2008) et Cheung et Rudowicz (2003) ont rapporté davantage de sous-performance chez les individus ayant un QI parmi les plus élevés. Boehnke (2008) précise que cette prévalence est légèrement plus importante chez les élèves intellectuellement très doués comparativement à ceux qui sont légèrement doués.

En somme, les différences en ce qui a trait aux critères d'identification des élèves doués, l'utilisation des résultats scolaires comme mesure de la performance, le niveau scolaire pendant lequel le phénomène de sous-performance est observé, ainsi que le manque de représentativité de la population des doués dans les échantillons, sont tous des facteurs ayant pu influencer les taux de sous-performance rapportés dans les études citées. Il est toutefois difficile d'évaluer avec précision l'impact de ces différences méthodologiques sur les taux de sous-performance relevés.

### 1.5 Caractéristiques liées à la sous-performance scolaire dans la population normative et chez les doués

Pour tenter de répondre à la deuxième question qui concerne les raisons pour lesquelles les jeunes doués et non-doués sous-performent à l'école, un aperçu des



caractéristiques liées à la sous-performance scolaire dans la population normative ainsi que chez les doués est présenté.

Dans la population normative, certaines caractéristiques de nature individuelle en lien avec le sexe, la contrôlabilité par rapport au rendement, l'âge, la motivation et l'estime de soi, sont rapportés, mais les résultats diffèrent d'une étude à une autre. Par exemple, concernant le sexe des élèves, selon plusieurs, les garçons sont plus à risque de sous-performer que les filles (Bouffard et al. , 2005; Cheung et Rudowicz, 2003; McCall et al., 2000; Tuss et al., 1995). Pourtant, Timmermans, van Lier et Koot (2009) ont observé plus de sous-performance chez les filles. D'autres n'ont plutôt noté aucune différence selon le sexe des élèves quant à la sous-performance (Preckel, Holling et Vock, 2006).

Par ailleurs, les études citées précédemment rapportent des caractéristiques environnementales associées à la sous-performance scolaire, telles que le milieu socioéconomique et le milieu familial (Cheung et Rudowicz, 2003). Ainsi, il a été observé que les élèves sous-performants proviennent davantage de milieux socioéconomiques faibles et de milieux urbains (Cheung et Rudowicz, 2003) et proviennent de familles moins nombreuses (Bouffard et al., 2005). De plus, les parents des élèves sous-performants sont perçus comme étant moins soutenant et davantage orientés vers la discipline (McCall et al., 2000).

Chez les doués, les études recensées ont observé des facteurs individuels et environnementaux semblables à ceux observés dans les études menées sur des populations normatives. Aussi, les constats par rapport à ces facteurs liés à la sous-performance varient, tout comme c'était le cas dans les études menées auprès des populations normatives.

Entre 1985 et 1989, une étude longitudinale comprenant six cohortes, fondée sur 26 000 participants, a été menée en Allemagne afin, entre autres, d'établir une typologie des élèves doués (Perleth et Heller, 1994). L'un des objectifs spécifiques de l'étude était de vérifier si les caractéristiques personnelles des élèves doués sous-performants différaient de celles des autres élèves doués. Toutefois, une des limites de l'étude, telle qu'expliquée par les auteurs, est que le processus d'identification des élèves doués, issue d'une nomination par les enseignants, a réduit la possibilité d'identifier la majorité des élèves doués sous-performants.

Enfin, en partie dû à cette limite méthodologique, les résultats de l'étude n'ont pas permis de dresser une typologie concluante en ce qui a trait aux élèves doués performants et des élèves doués sous-performants. Pour expliquer ces résultats, les auteurs ont avancé l'hypothèse que :

« Les élèves doués démontrent tellement de structures individuelles de douance différentes que c'est justement cela qui les différencie des élèves moyens, dans le sens que les élèves doués ne peuvent tout simplement pas être groupés » (traduction libre, Perleth et Heller, 1994, p. 95).

Ainsi, bien que l'un des objectifs de l'étude de Perleth et Heller (1994) était de comparer les élèves doués sous-performants avec les autres élèves doués, les observations réalisées n'ont pas permis aux auteurs d'émettre de conclusions probantes à cet effet. Conséquemment, les résultats de cette étude démontrent, une fois de plus, que chez les doués, les caractéristiques associées à la sous-performance scolaire mériteraient d'être examinées davantage.

Toujours chez les doués, mais en comparant avec un groupe de non-doués, Vlahovic-Stetic et al. , (1999) ont mené une étude sur 62 élèves doués sélectionnés à partir d'un échantillon de 563 sujets âgés entre 9 et 10 ans. À partir des 62 élèves doués, ils ont créé un groupe de doués performants (n=31) et un groupe de doués sous-

performants (N=31). Enfin, en sélectionnant aléatoirement parmi l'échantillon de départ, ils ont créé un groupe de non doués ayant des résultats compris dans la moyenne de l'ensemble de l'échantillon de départ (n=85).

Bien qu'ils aient observé quelques différences entre les trois groupes (doués performants, doués sous-performants et non doués moyennement performants), les résultats rapportés par Vlahovic-Stetic et al. , (1999) sur les doués sous-performants n'étaient pas significativement différents des résultats observés chez les doués performants et les non doués moyennement performants. Toutefois, ces chercheurs ont observé que la combinaison des deux groupes de doués (doués performants et doués sous-performants) différaient du groupe de non doués moyennement performants. Ainsi, les deux groupes de doués, comparativement au groupe de non doués moyennement performants, manifestaient un niveau de motivation intrinsèque en mathématiques plus élevé, rapportaient moins d'anxiété liée aux mathématiques, attribuaient moins leurs réussites à des facteurs externes et moins leurs échecs à des facteurs externes ou à un manque d'habileté. Ces derniers résultats démontrent, une fois de plus que les élèves doués ont des caractéristiques, autres que leurs habiletés intellectuelles, qui permettent de les distinguer des élèves non-doués.

Les résultats peu probants concernant la comparaison entre les doués performants et les doués sous-performants peuvent être attribués à plusieurs facteurs, dont des limites méthodologiques. Premièrement, d'un point de vue méthodologique, soit en ce qui a trait à l'identification des groupes, les chercheurs ont utilisé une méthode inadéquate. Ainsi, ils ont d'abord identifié un total de 62 élèves doués sélectionnés à partir d'un échantillon de 563 sujets âgés entre 9 et 10 ans. Pour ce faire, ils ont utilisé deux tests d'aptitude standardisés, *Les matrices progressives de Raven* et le *B-Seija assessment battery*, en plus d'un questionnaire sur la nomination par les pairs. Puis, suite à la passation d'un test de rendement en mathématiques, ils ont séparé le groupe de doués en deux : 31 doués sous-performants, c'est-à-dire les élèves ayant



obtenu les résultats les plus faibles au test de rendement en mathématiques et 31 doués performants, c'est-à-dire les élèves ayant les résultats les plus élevés au test de rendement en mathématiques. Sur la base de ces critères de sélection, il est difficile de comparer les performants et les sous-performants, puisqu'il est fort probable que les résultats au test de rendement en mathématique de certains élèves du groupe de sous-performance aient été similaires à ceux de certains élèves issus du groupe de performance et vice-versa. En bref, étant donné la façon dont ils ont été constitués, il était, a priori, prévisible que les deux groupes d'élèves ne soient pas significativement différents l'un de l'autre.

Deuxièmement, la taille de l'échantillon de l'étude était limitée. Considérant que la douance est un phénomène rare (10% dans la population normative) (Gagné, 2009), il est préférable d'identifier les élèves doués à partir du plus grand échantillon possible afin d'éviter un problème potentiel d'instabilité d'estimation, ce que l'étude de Vlahovic-Stetic et al. (1999) n'a pas pu s'assurer.

#### 1.6 Limites quant aux données sur la prévalence et aux caractéristiques liées à la sous-performance scolaire

En somme, bien qu'il soit possible d'observer des caractéristiques liées à la sous-performance chez les doués et auprès de la population normative, jusqu'à maintenant, il n'a pas été démontré clairement en quoi la sous-performance des élèves doués diffère, si tel est le cas, de la sous-performance des élèves non doués. Tout comme c'était le cas des taux de sous-performance recensés, les caractéristiques associées à la sous-performance sont variées et ne permettent pas de parvenir à un consensus.

Par ailleurs, peu d'études empiriques ont directement comparé les élèves doués à leurs pairs non doués. En d'autres mots, les informations obtenues quant aux caractéristiques associées à la sous-performance scolaire, proviennent, dans la

majorité des cas, d'études réalisées uniquement sur des élèves doués ou uniquement auprès de la population normative. En effet, en ce qui a trait aux caractéristiques liées à la sous-performance scolaire, il y a principalement quatre types d'études qui ont été réalisées (voir tableau 1.4) et une seule étude, celle de Vlahovic-Stretic et al. , (1999), a effectué une comparaison directe entre les doués et les non-doués.

**Tableau 1.1**

Comparaison entre les types d'études réalisées pour comprendre les caractéristiques liées à la sous-performance scolaire chez les doués, les non doués et dans la population normative

Études qui ont comparé les élèves doués sous-performants aux élèves doués performants	Études de cas et études phénoménologiques qui ont documenté le vécu des élèves doués sous-performants	Études qui ont comparé des élèves performants à des élèves sous-performants dans la population normative	Étude qui a comparé les élèves doués performants, les élèves doués sous-performants et les élèves non doués moyennement performants.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colangelo et al. , 1993;</li> <li>- Ford, 1993;</li> <li>- Gohm et al., 1998;</li> <li>- Matthews et McBee, 2007;</li> <li>- McCoach et Siegle, 2003;</li> <li>- Perleth et Heller, 1994;</li> <li>- Peterson, 2002;</li> <li>- Peterson et Colangelo, 1996;</li> <li>- Rayneri et al. , 2003</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baum et al. , 1994;</li> <li>- Emerick, 1992;</li> <li>- Hébert, 2001;</li> <li>- Peterson, 2001a;</li> <li>- Schultz, 2002</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bouffard et al. , 2005;</li> <li>- Carr, Borkowski et Maxwell, 1991;</li> <li>- McCall et al., 2000;</li> <li>- Peterson 2001b;</li> <li>- Tuss et al., 1995</li> <li>- Cheung et Rudowicz, 2003</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vlahovic-Stetic et al. , 1999</li> </ul>

Enfin, en contrôlant la méthode utilisée pour identifier les sous-performants, quels sont les facteurs qui expliquent la variation de cette sous-performance scolaire et qu'en est-il vraiment de sa prévalence? Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'investiguer davantage.

### 1.7 Questions de recherche

Sur la base de la littérature recensée quant à la prévalence de la sous-performance et aux diverses caractéristiques associées à cette sous-performance selon que l'élève soit doué ou non, le présent mémoire tentera de répondre aux questions suivantes :

- 1) En fonction du degré de sous-performance (un écart type ou deux écarts types de sous-performance), quelle est la prévalence de la sous-performance scolaire chez les élèves doués et non-doués? La prévalence de sous-performance observée varie-t-elle significativement entre les élèves doués et non-doués?
- 2) Quelles sont les caractéristiques associées à la sous-performance scolaire chez les élèves doués et non-doués? Les caractéristiques associées à la sous-performance scolaire chez les élèves doués diffèrent-elles de celles associées à la sous-performance scolaire chez les élèves non doués? Le cas échéant, en quoi diffèrent-elles?

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre définit les principaux concepts en lien avec la problématique énoncée précédemment : la prévalence, la douance, la sous-performance et les caractéristiques associées à la sous-performance scolaire chez les élèves doués ainsi qu'auprès de la population normative. Enfin, il présente également une théorisation de cette problématique qu'est la sous-performance.

#### 2.1 Définition de la prévalence

L'étude de la prévalence consiste à dénombrer ou à estimer le nombre ou la proportion de personnes touchées par un phénomène donné, dans une population donnée. Conséquemment, les études menées sur la prévalence doivent être idéalement réalisées à partir d'échantillons représentatifs de la population. Le présent mémoire s'attardera donc à mesurer la prévalence de la douance et de la sous-performance à partir d'un échantillon d'un peu plus de 28 000 élèves répartis dans 70 écoles représentatives des écoles publiques défavorisées du Québec. Ainsi, il faut comprendre qu'il s'agit d'écoles représentatives des écoles publiques défavorisées du Québec et non pas de l'ensemble des écoles québécoises, ce qui devra être pris en considération lors de l'interprétation des résultats.

## 2.2 Définition de la douance

Pour certains, la douance est essentiellement due à la génétique qui influence alors la facilité à développer certaines habiletés (Feldhusen et Jarwan, 2002). Bien que certains auteurs définissent la douance strictement à partir du QI, d'autres définissent la douance selon un nombre plus ou moins élevé de critères tels que la créativité, la pensée divergente (Runco dans Sternberg, 2004; Renzulli dans Sternberg, 2004) et la persévérance (Renzulli dans Sternberg, 2004).

Bien que la définition de la douance puisse varier selon les auteurs, la plupart d'entre eux s'entendent sur une définition générale qui est la suivante : les élèves doués se définissent par leur capacité d'exceller, de réaliser ou de démontrer une certaine supériorité dans un ou des domaines spécifiques tels que le domaine intellectuel, scolaire ou cognitif, le domaine créatif ou des arts (Sternberg et Newman dans Sternberg 2004; ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2002; Feldhusen et Jarwan, 2000), le domaine des relations humaines (ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2002; Passow et al., cité dans Sternberg, 2004), le domaine sportif ou kinesthésique (Feldhusen et Jarwan, 2000; ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2002) ou dans n'importe quel domaine qui est valorisé socialement (Sternberg, 2004; Passow et al. cité dans Sternberg, 2004; Davis et Rimm, 2004 ). Dans le cadre du présent mémoire, les élèves qualifiés de doués sont ceux qui ont un potentiel intellectuel, mesuré par le résultat obtenu à un test de QI, plus élevé que la moyenne.

### 2.2.1 Distinction entre douance et talent

Gagné (2009) présente une distinction entre la douance et le talent. En effet, selon lui, la douance est une habileté naturelle qui, sous l'influence de différents catalyseurs intrapersonnels et environnementaux, du hasard et d'un processus développemental,



se développe en talent, c'est-à-dire devient une habileté systématiquement développée, appelée compétence. Ainsi, le talent dépend non seulement d'une possible « douance », mais de caractéristiques propres à l'individu, telles la motivation, la volition, la connaissance de soi et des autres, les traits mentaux et physiques, ainsi que de caractéristiques environnementales et du processus de développement des apprentissages, et enfin du hasard. Cette définition est donc différente des autres définitions recensées, car elle distingue clairement l'aptitude (douance, habiletés naturelles, dons) du rendement (compétences, talent), ce qui semble un atout dans l'étude de la sous-performance qui, tel que ceci sera détaillé plus loin, est en fait une mesure de l'écart entre le rendement et l'aptitude.

La douance peut référer à différents domaines. Les plus connus sont les domaines suivants : habiletés intellectuelles, habiletés créatrices, habiletés sociales, habiletés perceptuelles, habiletés musculaires, habiletés motrices (Gagné, 2009). Toutefois, afin de ne pas alourdir le texte, l'expression « doués » utilisée dans le présent mémoire, est utilisée au sens large, et désigne les élèves qui ont des habiletés intellectuelles nettement plus élevées que la moyenne, soit qui se situent parmi les 1%, 5% et 10% supérieur de leur échantillon.

### 2.2.2 Définition et opérationnalisation de la douance

Tout comme la définition de la douance qui varie selon les chercheurs, il n'existe pas de consensus sur les critères de sélection utilisés pour identifier les individus doués. En effet, les critères de sélection retenus par les chercheurs sont spécifiques à la définition de la douance adoptée par chacun d'eux. Étant donné que la présente étude vise à étudier la sous-performance/performance scolaire, c'est au niveau des habiletés intellectuelles que les sujets devront être testés puisque les habiletés intellectuelles

sont celles qui prédisent le mieux la réussite scolaire (Caroll, 1993, cité dans Bélanger et Gagné, 2006).

La littérature consultée montre clairement que plusieurs critères sont utilisés afin de dépister les jeunes doués. Certains auteurs utilisent la nomination par les pairs ou par les enseignants pour identifier les élèves doués (Ford, 1993; Vlahovic-Stetic et al. , 1999). Cette nomination peut être le seul critère d'identification comme elle peut faire partie d'un ensemble de critères. Par exemple, certains identifient d'abord les élèves doués à partir de la nomination par l'enseignant (questionnaire incluant une liste de noms d'élèves à cocher) puis affinent la sélection d'élèves retenus en utilisant un test d'habiletés standardisé et/ou un test de créativité (Perleth et Heller, 1994). Toutefois, la nomination par les pairs ou par les enseignants, n'est pas la méthode la plus précise et objective, puisqu'elle s'appuie sur la subjectivité des évaluateurs. Conséquemment, les critères peuvent varier d'un évaluateur l'autre et d'une étude à l'autre. De plus, nombre d'élèves doués ne sont pas identifiés par les enseignants ou leurs pairs puisqu'ils font preuve de comportements qui diffèrent de ceux qui sont attendus d'eux. Ainsi, ces élèves doués « ont appris à s'adapter aux attentes de leurs pairs ou de leurs enseignants », donc à camoufler leur douance (Asper-Brack, 2005, p. 38). Enfin, l'identification des élèves doués par les enseignants s'avère être une méthode controversée puisqu'elle peut mener à une sous-identification ou une sur-identification de la sous-performance (Jones et Myhill, 2004). Aussi, compte tenu de la subjectivité de cette méthode, elle n'a pas été retenue dans le présent mémoire.

Si la nomination par les enseignants ou les pairs est controversée, la majorité des chercheurs s'entendent sur le fait que la douance intellectuelle se mesure en grande partie par l'utilisation de tests standardisés d'intelligence (Feldhusen et Jarwan, 1993; Jones et Myhill, 2004; McCoach et Siegle, 2003; Peterson et Colangelo, 1996). En effet, la mesure de l'intelligence est une bonne façon d'estimer le potentiel intellectuel d'un individu (Feldhusen et Jarwan, 1993). Aussi, l'intelligence peut être

mesurée de différentes façons, puisqu'il y a différentes conceptions du phénomène. D'ailleurs, avec la venue de la théorie des intelligences multiples de Gardner (1999), il y a une reconnaissance de plus en plus importante de l'existence de plusieurs dimensions à l'intelligence. Toutefois, comme la présente recherche porte sur la réussite en contexte scolaire, il sera question de se centrer sur l'intelligence telle qu'évaluée par les tests de QI reconnus. Qui plus est, la majorité des études recensées ont identifié leurs sujets doués en utilisant un ou plusieurs test(s) d'habiletés intellectuelles standardisé(s) tels que : *Matrices progressives de Raven*, *Culture fair intelligence test*, *Hong Kong attainment test*, *Wechsler intelligence scale for children (WISC)*, *Numerical test from the B-Serija assessment battery*.

Suite à la passation d'un test standardisé, les chercheurs sélectionnent habituellement un certain pourcentage d'élèves qui performant le mieux dans l'échantillon testé. Cette manière de sélectionner les élèves doués correspond au modèle de sélection selon un critère unique et des seuils prédéterminés et arbitraires (Bélanger et Gagné, 2006). En d'autres mots, les sujets sont sélectionnés en fonction de leur potentiel intellectuel. Ainsi, il y a possibilité d'identifier des groupes plus ou moins nombreux d'élèves doués, selon les points de coupure utilisés. Certains sélectionneront 5% des élèves ayant le mieux performé, d'autres décideront de sélectionner jusqu'à 15% des élèves ayant le mieux performé, ce qui constitue dans tous les cas, des groupes d'élèves doués (Bélanger et Gagné, 2006; Sternberg et Subtonik, 2000). Conséquemment, il sera important, dans la présente étude, de prendre en considération différents points de coupure, soit d'identifier les élèves très doués (très au-dessus de la moyenne), moyennement doués (un peu au dessus de la moyenne) et ainsi de suite.



### 2.3 Définition et opérationnalisation de la sous-performance scolaire

Par définition, la sous-performance est un concept qui peut s'appliquer à différentes situations telles que le travail, l'école ou diverses activités. Toutefois, comme le soulignent Passow, Monks et Heller (1993) la sous-performance est « essentiellement un concept centré sur l'école » (traduction libre, p.897) puisque la plupart des définitions retrouvées dans la littérature sont formulées en fonction de la réussite scolaire. En résumé, les élèves « sous-performants sont ceux dont l'habileté ne se reflète pas dans leur performance » (Jones et Myhill, 2004, p. 532, traduction libre).

A priori, la majorité des auteurs s'entendent pour dire que la sous-performance est un écart entre l'aptitude et la performance. Bien que cela paraisse simple, il existe plusieurs façons de mesurer les habiletés et la performance. Aussi, comme les auteurs nuancent la définition de la sous-performance, cela a un impact direct sur la façon dont celle-ci sera opérationnalisée. Afin de considérer l'ensemble des définitions de sous-performance se retrouvant dans la littérature, et ainsi permettre de se pencher sur les différentes opérationnalisations de la sous-performance, Reis et McCoach (2000) ont procédé à une classification en quatre catégories.

La première catégorie, selon Reis et McCoach (2000), regroupe la majorité des auteurs. Ceux-ci définissent la sous-performance comme étant la différence entre le potentiel et la performance. Cette définition amène différentes façons d'opérationnaliser le potentiel (test standardisé, test d'aptitude, observations des enseignants, etc.) et la performance (résultats scolaires, observations des enseignants, manque d'assiduité au travail, etc.).

La deuxième catégorie de définitions est celle où les auteurs estiment que la sous-performance se définit par un QI spécifique et un résultat prédéterminé à un test d'habileté standardisé. Ainsi, selon cette définition, un élève sous-performant est un

élève qui obtient un score de QI qui arrive au-dessus d'un seuil prédéterminé (ex : 95<sup>e</sup> percentile) et qui obtient un score de performance en dessous d'un seuil prédéterminé (ex : en bas de 70% de moyenne générale).

La troisième catégorie de définitions comprend les auteurs qui avancent que la sous-performance se définit par la différence entre la performance prédite et la performance réelle. Ces auteurs opérationnalisent la sous-performance en faisant une régression entre le QI et la performance prédite par le QI. Les élèves dont le résiduel est plus de 1, ce qui correspond à un écart type, sont alors identifiés comme des élèves sous-performants.

Enfin, la quatrième catégorie compte les auteurs qui définissent la sous-performance selon l'actualisation du potentiel. Ainsi, ces auteurs avancent que les élèves qui ne travaillent pas à la hauteur de leurs capacités sont des élèves sous-performants. Ils n'opérationnalisent pas la sous-performance à l'aide de tests, mais plutôt à l'aide d'observations par rapport à l'investissement de l'individu et les résultats qu'il obtient. D'ailleurs, tel que discuté précédemment, selon certains auteurs, la sous-performance correspond aux perceptions que les chercheurs et les enseignants ont d'une performance scolaire chez un élève ciblé (Schultz, 2002a). Ainsi, la sous-performance est alors observée lorsqu'un enseignant et/ou un chercheur considèrent que pour un élève ciblé, les résultats scolaires qu'il obtient ne suffisent pas, c'est-à-dire qu'ils sont en deçà des résultats attendus compte tenu du potentiel élevé perçu pour le jeune.

Dans la même ligne de pensée, une seule étude parmi celles recensées, celle de Timmermans, van Lier et Koot (2009), a mesuré la sous-performance en calculant la différence entre le plus haut degré scolaire complété et le degré scolaire qui était attendu. En bref, plus un élève avait atteint un niveau de scolarité élevé, et ce en

fonction des attentes que les enseignants avaient envers cet élève, plus ce dernier était performant.

En ce qui a trait aux études recensées dans le présent mémoire, il est difficile de les classer dans l'une ou l'autre des catégories de Reis et McCoach (2000). En effet, plusieurs ont eu recours aux résultats scolaires, soit la moyenne générale dans chacune des matières de base, c'est-à-dire les mathématiques, la langue d'enseignement et la langue seconde (Albaili, 2003; Bouffard et al., 2005; Cheung et Rudowicz, 2003; Colangelo et al., 1993; Ford, 1993; Matthews et McBee, 2007; McCall et al., 2000; McCoach et Siegle, 2003; Peterson et Colangelo, 1996; Preckel, Holling et Vock, 2006; Rayneri et al., 2003) et un test standardisé d'aptitude. Ainsi, à première vue, établir la différence entre un test de rendement et la moyenne des résultats scolaires correspondrait à ce que Reis et McCoach ont classé dans leur première catégorie. Toutefois, certains auteurs (Bouffard et al., 2005; McCall et al., 2000) ont utilisé les résultats au test d'aptitude et les moyennes scolaires pour en faire une régression, ce qui correspond à la troisième catégorie de Reis et McCoach (2000).

Dans la population normative, Cheung et Rudowicz (2003) ont étudié la sous-performance scolaire chez une population de 2 720 jeunes Chinois fréquentant l'école secondaire, soit des élèves de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années. Afin de rendre compte de la prévalence de la sous-performance scolaire chez cette population, ces chercheurs ont utilisé des mesures de la sous-performance provenant du QI obtenu à partir du test des *Matrices progressives de Raven* et des résultats scolaires, soit la moyenne des résultats en mathématiques, en chinois et en anglais, rapportés par les enseignants. Pour ce faire, ils ont utilisé six formules mathématiques différentes afin de mesurer la prévalence de la sous-performance.

La première méthode d'identification utilisée par Cheung et Rudowicz (2003), « absolute deviation », consiste à sélectionner les individus qui ont un QI supérieur à



la moyenne d'au moins un écart type et des résultats scolaires qui se situent à au moins un écart type sous la moyenne. Selon cette méthode, les auteurs ont identifié 12% d'élèves sous-performants.

La deuxième méthode utilisée, « absolute deviation of IQ stratified by mark », consiste à appliquer la première méthode à 10 groupes d'élèves classés par leurs résultats scolaires. Dans chaque groupe, les sous-performants sont identifiés comme ceux ayant un QI d'un écart type au-dessus de la moyenne du groupe dans lequel ils sont situés. En d'autres mots, pour chaque tranche d'élèves, les sous-performants sont ceux dont le QI est plus élevé que les autres élèves qui ont obtenu des résultats équivalents. Ainsi, la variable « résultat » est constante. Selon cette méthode, 16,1% des sujets ont été identifiés comme sous-performants.

La troisième méthode, « absolute deviation of school marks stratified by IQ », est similaire à la deuxième méthode, à l'exception que les rôles des résultats scolaires et du QI sont inversés. Ainsi, 10 groupes sont établis selon le QI et les sous-performants sont sélectionnés lorsqu'ils obtiennent un résultat inférieur à un écart type par rapport à la moyenne du groupe auquel ils appartiennent. Conséquemment, 16,1% de sous-performants ont été identifiés, ce qui correspond au pourcentage observé de la première méthode.

Selon la quatrième méthode, « relative deviation », les sous-performants sont ceux qui ont un QI standardisé de deux écarts types au-dessus de leurs résultats scolaires standardisés. En d'autres mots, cette méthode ne permet pas d'identifier les élèves dont l'écart entre leur QI et leurs résultats scolaires est moins de 2 écarts types, d'où la prévalence de sous-performance nécessairement moins élevée que la prévalence issues des autres méthodes. Par conséquent, cette méthode a identifié 3,7% de sous-performants parmi les sujets.

La cinquième méthode, « regression » identifie les sous-performants comme ayant des résultats scolaires d'un écart type en dessous des résultats anticipés par la régression des résultats scolaires sur le QI. Cette méthode a identifié 16% de sous-performants.

Enfin, la sixième méthode, « regression adjusted for clustering effects », se base sur la cinquième, tout en contrôlant l'effet de l'environnement scolaire (classe, école). Selon cette méthode, le QI est considéré comme un facteur fixe alors que l'école est considérée comme facteur aléatoire. Ainsi, l'estimation de la prévalence est ajustée en fonction du QI et de l'environnement scolaire. Cette méthode a identifié 26,8% de sous-performants.

En résumé, selon les différentes formules mathématiques qu'ils ont utilisées, Cheung et Rudowicz (2003) ont identifié entre 3% et 27% de sous-performants dans leur échantillon. Bien entendu, la prévalence de la sous-performance est moins élevée lorsqu'on applique la quatrième méthode puisque cette méthode identifie les individus qui sont à moins deux écarts types, alors que quatre des autres méthodes identifient les sous-performants à partir d'une différence d'un écart type entre la mesure d'intelligence et la mesure de performance. Conséquemment, d'un point de vue méthodologique, les points de coupure utilisés, par exemple, un ou deux écarts types, ont une incidence directe sur les taux de sous-performance observés.

Enfin, le présent mémoire se basera sur un test d'aptitude et un test de rendement standardisés afin de mesurer la prévalence de la sous-performance. En effet, les tests de rendement standardisés bénéficient d'un avantage par rapport aux moyennes scolaires, puisqu'ils sont largement documentés, ont une valeur empirique et sont fiables (Reis et McCoach, 2000). Toutefois, certains auteurs ont émis des critiques à l'égard des tests de rendement standardisés puisqu'ils ne reflètent pas suffisamment la réalité scolaire (Reis et McCoach, 2000). Comme il en sera davantage discuté au

troisième chapitre, le test de rendement utilisé dans la présente étude s'appuie sur les compétences à évaluer dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise*, ce qui en fait un avantage considérable. En somme, telle qu'utilisée dans la majorité des études, l'approche qui consiste à mesurer la différence entre le potentiel et la performance (Reis et McCoach, 2000) a été choisie pour la présente étude. Aussi, la mesure de performance sera standardisée. En d'autres mots, dans la présente étude, la sous-performance sera mesurée par une différence entre le résultat à un test de QI et le résultat à un test de rendement standardisé.

## 2.4 Modèles explicatifs de la sous-performance scolaire

Dans la littérature, certains modèles théoriques tentent d'expliquer la sous-performance scolaire. Quatre de ces modèles explicatifs sont présentés dans la présente section. Il s'agit du *Combined Etiology Model* de Baker, Bridger et Evans (1998), du *Munich Model of Giftedness* de Heller et al. (2001, dans Heller, Perleth et Lim, 2004) et du *Munich Dynamic Ability-Achievement Model* de Perleth (2001, dans Heller, Perleth et Lim, 2004), et du *Modèle Différencié de la Douance et du Talent* de Gagné<sup>1</sup> (2009). Bien qu'ayant chacun leurs particularités, tel qu'il en sera discuté, tous sont des modèles qui prennent en considération un ensemble de facteurs pour tenter d'expliquer la sous-performance scolaire.

### 2.4.1 Combined Etiology Model (Baker, Bridger et Evans, 1998)

Le modèle de Baker, Bridger et Evans (1998) en est un qui provient d'une compréhension de la sous-performance comme étant le résultat d'un système de facteurs combinés. Selon ce modèle, la sous-performance se prédit le mieux à partir

---

<sup>1</sup> Le premier modèle différencié de la douance et du talent (MDDT) de Gagné est apparu en 1985 et a été modifié plusieurs fois depuis. Dans le présent mémoire, nous faisons référence au modèle mis à jour par Gagné en 2009.



d'une approche multidimensionnelle. Pour arriver à ce modèle, les auteurs ont testé trois modèles différents. A priori, ils ont observé des facteurs liés à l'individu lui-même, soit des facteurs personnels (comportement, difficultés comportementales, ajustement social, organisation, etc.). Ensuite, ils ont observé des facteurs liés au milieu familial (climat émotionnel dans la famille, cohésion entre les membres de la famille, compétence parentale). Enfin, ils ont observé des facteurs liés au milieu scolaire (qualité de l'enseignement, relation enseignants-élève, relation entre les pairs).

Comme aucun des trois modèles n'arrivait à prédire la sous-performance, les auteurs ont pris à l'intérieur de chaque modèle, le facteur qui semblait exercer le plus d'influence sur la sous-performance. C'est à partir de ces trois facteurs qu'ils en sont arrivés à construire un modèle multidimensionnel comportant des facteurs liés à l'individu lui-même et à son environnement familial et scolaire. Ainsi, « un manque d'organisation et d'habiletés pour étudier », « un déficit de la compétence des parents » et « un déficit au niveau de la qualité de l'enseignement » sont les trois facteurs qui prédisent le mieux la sous-performance scolaire. En d'autres mots, les résultats de Baker Bridger et Evans (1998) démontrent que c'est l'ensemble de ces facteurs personnels et environnementaux qui est lié à la sous-performance scolaire.

2.4.2 Munich Model of Giftedness (MMG) (Heller et al., 2001 dans Heller, Perleth et Lim, 2004) et le Munich Dynamic Ability-Achievement Model (MDAAM) (Perleth, 2001 dans Heller, Perleth et Lim, 2004)

Le Munich Model of Giftedness, MMG (Heller et al., 2001 dans Heller, Perleth et Lim, 2005) est aussi un modèle multidimensionnel. Selon ce modèle, différents talents tels que les habiletés intellectuelles, les habiletés créatives, la compétence sociale, l'intelligence pratique, les habiletés artistiques, la musicalité et les aptitudes psychomotrices, se développent en performance dans les domaines suivants :

mathématiques, sciences naturelles, technologie, sciences informatiques, arts, langues, sports, relations sociales.

Aussi, les auteurs avancent que les caractéristiques personnelles de l'individu (e.g. motivation, stratégies d'apprentissage, etc.) ainsi que des facteurs environnementaux (e.g. environnement familial, climat familial, qualité de l'enseignement) agissent comme modérateurs entre le talent et le développement de ce talent. Par exemple, selon ce modèle, l'élève qui, à la base, a de bonnes habiletés intellectuelles, obtiendra de bons résultats scolaires pour autant que son environnement familial, son environnement scolaire et ses caractéristiques personnelles soient favorables à sa réussite scolaire.

D'ailleurs, en se basant sur le MMG, Heller, Perleth et Lim (2004), proposent un modèle causal de la performance chez les élèves doués, *Causal Model of Performance Behavior on the Gifted*, (p. 156). Dans ce modèle, la sous-performance scolaire s'explique par un ou plusieurs trouble(s) en ce qui a trait aux caractéristiques personnelles ou socioculturelles puisque ce sont ces deux catégories de caractéristiques qui agissent comme modérateurs de la douance. Ainsi, en suivant ce modèle, la sous-performance scolaire d'un élève doué intellectuellement pourrait s'expliquer par la combinaison d'une ou plusieurs caractéristiques personnelles et socioculturelles parmi les suivantes : intolérance au stress, manque de motivation, manque au niveau des stratégies d'apprentissage, intolérance à l'anxiété, environnement familial pauvre, environnement scolaire pauvre, événements critiques (e.g. maladie, changement d'école, déménagement).

Par ailleurs, le *Munich Dynamic Ability Achievement Model* de Perleth (MDAAM) (2001, dans Heller, Perleth et Lim, 2004) est la continuité du MMG de Heller et al. (dans Heller, Perleth et Lim, 2004). Selon ce modèle, il existe des caractéristiques individuelles qui sont innées et qui sont des préalables aux habiletés naturelles. Ces

caractéristiques innées sont : l'attention, l'habituatation, la mémoire de travail, le niveau d'activation, la perception visuelle et les habiletés motrices. Ces caractéristiques innées représentent « l'équipement cognitif de base d'un individu » et agissent sur les habiletés naturelles.

Puis, le développement d'habiletés et des apprentissages vers une expertise dans un domaine est influencé par d'autres caractéristiques individuelles et issu de l'environnement d'apprentissage de l'individu, tel qu'expliqué dans le modèle de Heller et al. (2001, dans Heller, Perleth et Lim, 2004).

Ce développement des habiletés et de l'apprentissage se divise alors en trois stades:

- l'âge préscolaire (attitude passive);
- l'âge scolaire (attitude réactive);
- l'âge d'aller à l'université et l'âge d'exercer une profession (attitude active).

Selon que l'individu évolue dans chacun de ces trois stades de développement, les caractéristiques environnementales qui influenceront son parcours seront plus ou moins différentes. Ainsi, durant l'âge préscolaire, les caractéristiques liées à l'environnement d'apprentissage influençant le développement des habiletés sont : les parents, le climat familial, la famille d'accueil, les pairs de la garderie. Durant l'âge scolaire, les facteurs liés à l'environnement d'apprentissage influençant le développement des habiletés sont : les parents, le climat familial, l'encadrement à l'école, la relation avec les enseignants, le climat de classe, les pairs et les événements critiques. Enfin, lorsque l'individu étudie à l'université ou exerce une profession, les facteurs liés à l'environnement d'apprentissage influençant le développement des habiletés sont : les associés, les pairs, l'encadrement à l'université, la relation avec les professeurs universitaires, l'encadrement offert à l'université et les événements critiques.



Selon ce modèle, la sous-performance s'explique alors par un trouble causé par une ou plusieurs caractéristiques parmi les suivantes :

- équipement cognitif de base
- caractéristiques individuelles
- caractéristiques environnementales

#### 2.4.3 Modèle différencié de la douance et du talent (MDDT) (Gagné, 2009)

Gagné (2009) propose un modèle sur la douance et le talent qui découle lui aussi d'une approche multidimensionnelle. Ce modèle, d'abord élaboré en 1985 et actualisé en 2009, permet d'expliquer la sous-performance des élèves doués. Ainsi, selon ce dernier, la sous-performance s'expliquerait par le fait qu'une ou plusieurs caractéristiques parmi les suivantes puissent affecter le développement d'une habileté naturelle en talent chez l'individu.

- caractéristiques intrapersonnelles
- caractéristiques environnementales
- processus développemental (activités, progrès et temps, argent et énergie investis)
- hasard (la chance qu'un des catalyseurs soit présent ou non, à tel ou tel moment de la vie de l'individu) (par exemple, la chance qu'un enseignant ou un autre intervenant du milieu soit intervenu à un moment critique dans le développement de l'habileté chez l'élève).

Ainsi, les caractéristiques environnementales et intrapersonnelles du modèle de Gagné (2009) sont celles qui agissent à titre de catalyseurs et exercent une influence sur le processus développemental des habiletés intellectuelles. En d'autres mots, le

développement des habiletés naturelles en talents est rendu possible par la « poursuite d'un programme structuré » et l'influence positive de l'environnement et des caractéristiques individuelles. D'ailleurs, les « catalyseurs » du modèle de Gagné (2009) sont l'équivalent des « modérateurs » du MMG (Heller et al. 2001, cité dans Heller, Perleth et Lim, 2005) et du MDAAM.

En somme, le modèle de Gagné (2009) est semblable au MMG et au MDAAM en ce sens qu'en suivant ce modèle, la sous-performance scolaire d'un élève doué intellectuellement s'explique par un ou des troubles sur le plan de ses caractéristiques intrapersonnelles (ex : traits physiques et mentaux, gestion des objectifs) et un ou des troubles sur le plan de ses caractéristiques environnementales. En d'autres mots, l'écart entre l'habileté (douance) et le rendement (talent), soit la sous-performance, s'explique par l'action de ces deux groupes de variables.

#### 2.4.4 Comparaison entre les différents modèles

De prime abord, le MDDT (Gagné, 2009), le MMG (Heller et al., 2001, cité dans Heller, Perleth et Lim, 2005) et le MDAAM (Perleth, 2001, cité dans Heller, Perleth et Lim, 2005) semblent plus complets que celui de Baker, Bridger et Evans (1998) puisqu'ils comprennent davantage de caractéristiques permettant d'expliquer la sous-performance ou la performance scolaire d'un individu.

Si ce n'est qu'une différence de terminologie, le MMG, le MDAAM et le MDDT sont similaires en ce sens qu'ils cherchent à définir l'actualisation du potentiel selon des caractéristiques personnelles et environnementales. Toutefois, le MDDT inclut le facteur « hasard » dans l'explication de l'actualisation ou non du potentiel. Par contre, ce facteur « hasard » du modèle de Gagné (2009), tel qu'expliqué par l'auteur lui-même, a son influence à même les caractéristiques environnementales et personnelles, d'où le fait qu'il est plus ou moins nécessaire de le considérer comme

facteur distinct. Par exemple, le milieu où un individu naît et évolue est une question de hasard puisque l'enfant ne le choisit pas. En ce sens, le « hasard » du modèle de Gagné (2009) n'apporte rien de plus quant à l'explication de la sous-performance.

La principale différence entre le MDDT, le MMG et le MDAAM est l'appellation des caractéristiques incluses dans chacune des grandes catégories (voir tableau 2.1). Par ailleurs, certaines variables du MMG et du MDAAM semblent apporter davantage de précision que celles du MDDT. Par exemple, le MDDT inclut la variable « milieu familial » qui est une variable générique alors que le MMG et le MDAAM incluent des variables plus spécifiques en lien avec le milieu familial : « climat familial », « stimulation familiale » et « style parental », pour n'en nommer que quelques-unes. De plus, selon le MDAAM, l'influence des caractéristiques personnelles et environnementales varie en fonction de l'âge de l'individu.

**Tableau 2.1**  
Résumé des caractéristiques individuelles et environnementales des modèles  
tentant d'expliquer la sous-performance scolaire

	MDDT	MMG et MDAAM
Caractéristiques personnelles	Traits physiques: apparence, handicaps, santé Traits mentaux : tempérament, personnalité et résilience Connaissance : de soi, des autres, des forces, des faiblesses Motivation : valeurs, besoins, intérêts, passions Volition : autonomie, effort, persévérance	Motivation, croyance au succès vs peur de l'échec, sentiment de contrôle par rapport aux aspirations, envie d'apprendre, habileté à gérer le stress, concept de soi
Caractéristiques environnementales	Milieu : physique, culturel, socio-politique, familial  Personnes : parents, parenté, pairs, enseignants  Ressources : enrichissement (curriculum et pédagogie), administration (regroupement et accélération)	Environnement d'apprentissage, climat familial, stimulation dans le milieu familial, style parental, niveau d'éducation des parents, exigence des parents par rapport au rendement scolaire, taille de la fratrie, qualité de l'enseignement, climat scolaire, événements critiques, différenciation de l'enseignement, réactions sociales face aux succès et aux échecs, pairs (à l'école et au travail)

La section qui suit fera l'analyse de l'ensemble de ces facteurs individuels et personnels liés à la sous-performance en fonction de leur documentation dans la littérature. Ensuite, un modèle explicatif viendra résumer l'ensemble des données recueillies.

## 2.5 Caractéristiques associées à la sous-performance scolaire chez les doués versus dans la population normative

Tel qu'expliqué à travers les modèles de Gagné (2009), de Heller et al., (2001, cité dans Heller, Perleth et Lim, 2004) et de Perleth (2001, cité dans Heller, Perleth et Lim, 2004), il semble que ce soit un ensemble de caractéristiques individuelles et environnementales qui influencent la performance d'un individu, soit qui permet à un individu de développer son potentiel, quel que soit ce potentiel. Plusieurs des caractéristiques prises en compte dans ces modèles explicatifs trouvent appui dans les différentes recherches recensées dans le cadre du présent mémoire. Voici donc un aperçu des caractéristiques individuelles et environnementales associées à la sous-performance scolaire. Ces caractéristiques ont été observées parfois chez les élèves doués et parfois dans la population normative, d'où l'hypothèse que selon le niveau de potentiel intellectuel d'un individu, la sous-performance s'explique parfois de façon différente.

### 2.5.1 Caractéristiques individuelles

Les caractéristiques individuelles sont celles qui sont inhérentes à l'élève et qui influencent sa performance. Selon le MMG (Heller, Perleth et Lim, 2004) et le MDAAM (Perleth, 2001, cité dans Heller, Perleth et Lim, 2004), la motivation à réussir, l'espoir de réussir versus la peur de l'échec, la contrôlabilité des résultats, la soif d'apprendre, la capacité de gérer le stress et le concept de soi, sont des caractéristiques qui agissent comme modérateurs de la performance des élèves doués.



Il en va de même pour les caractéristiques individuelles du MDDT (Gagné, 2009) : traits physiques (apparence, handicaps, santé), traits mentaux (tempérament, personnalité et résilience), connaissance (de soi, des autres, des forces, des faiblesses), motivation (valeurs, besoins, intérêts, passions), volition (autonomie, effort, persévérance).

Dans la littérature, des recherches ont été menées sur plusieurs des caractéristiques personnelles précédemment citées, dont en voici un aperçu.

#### 2.5.1.1 Le sexe

La grande majorité des études s'étant intéressée à la relation entre le sexe et la sous-performance présente une relation entre ces variables. Les relations observées tendent vers des taux de sous-performance plus élevés chez les garçons, quoique cela ne soit pas toujours le cas.

Dans les études auprès de la population normative, lorsque la prévalence est analysée en fonction du sexe des élèves, les résultats varient. Selon Cheung et Rudowicz (2003), les filles ont moins de risques de sous-performer que les garçons. Il s'agit toutefois d'une relation modeste. Bouffard et al. (2005) ont également observé un pourcentage plus élevé de garçons que de filles dans leur groupe de sous-performants, quoique les deux pourcentages n'atteignent pas le seuil de signification statistique. Dans le même sens, Tuss et al. (1995) rapportent des taux de sous-performance significativement plus élevés chez les garçons que chez les filles. Enfin, McCall et al. (2000) rapportent un taux de sous-performance légèrement plus élevé chez les garçons que chez les filles. Quant à Preckel, Holling et Ho (2006), ils ne rapportent aucune différence significative quant au sexe. Enfin, Timmerman, van Lier et Koot (2009), ont identifié plus de filles sous-performantes que de garçons. Toutefois, ils n'ont pas vérifié si cette différence était statistiquement significative.

Sur la base de ces données, il semble que les garçons soient légèrement plus à risque de sous-performer que les filles. Conséquemment, dans une population normative, le sexe constitue un facteur de risque de la sous-performance scolaire, mais son poids semble relativement faible.

Chez les doués, les différentes études consultées tendent à confirmer la précédente tendance observée dans les études sans distinction pour la douance. De plus, les différences de sous-performance rapportées sont parfois très importantes. Dans l'étude de Cheung et Rudowicz (2003), les filles ont moins de risques de sous-performer que les garçons. Pour leur part, Colangelo et al. (1993) ont observé qu'il y avait dans leur échantillon, près de dix fois plus de garçons doués sous-performants que de filles douées sous-performantes. Dans le même sens, 28 des 40 sujets (70%) doués sous-performants de l'étude de Matthews et McBee (2007) étaient des garçons. McCoach et Siegle (2003) ont quant à eux observé que leur échantillon d'élèves doués sous-performants comportait presque trois fois plus de garçons que de filles. De façon similaire, Peterson et Colangelo (1996) ont rapporté que 75% du groupe d'élèves très performants étaient des filles, alors que 75% du groupe de sous-performants étaient des garçons. Pour leur part, Renzulli et Park (2000) affirment que les garçons doués ont environ trois fois plus de chances de décrocher de l'école que les filles douées.

Enfin, certaines études ne fournissent aucune information sur la prévalence de la sous-performance scolaire selon le sexe. Ainsi, aucune information à ce sujet n'est disponible dans les études de Boehnke (2008), Ford (1993), Rayneri et al. , (2003) et Vlahovic-Stetic et al., (1999). Somme toute, une tendance se dégage selon laquelle il y a plus de garçons sous-performants que de filles. Cette différence semble également accrue dans la population d'élèves doués.



### 2.5.1.2 Le niveau scolaire

Dans la population normative, les résultats de McCall, Beach and Lau (2000) vont dans le même sens que les résultats de Butler-Por (1987), qui avaient montré que la sous-performance scolaire chez les élèves doués est souvent plus apparente au secondaire. Selon ces auteurs, ces résultats reflètent le cumulatif des échecs durant les premières années scolaires qui augmente le risque de sous-performer au fur et à mesure que l'élève avance dans son cheminement scolaire.

Chez les élèves doués, il semble que la sous-performance atteigne son apogée autour de la 7<sup>e</sup> année (soit en première secondaire) (Peterson et Collangelo, 1996). D'ailleurs, Rayneri et al. , (2003) avaient également observé un plus grand nombre d'élèves sous-performants dans leur cohorte de 7<sup>e</sup> année que dans leurs cohortes de 6<sup>e</sup> année et 8<sup>e</sup> année. Aussi, le phénomène de sous-performance, devient plus difficile à renverser puisqu'il s'ancre de plus en plus durant le parcours scolaire au secondaire. À cet effet, Butler-Por (1987) et Besançon et Peters (2006), mentionnent qu'il est ardu de changer le schème comportemental de la sous-performance, une fois que celui-ci est installé. Finalement, dans son étude de cas multiples, Hébert (2001) a démontré que certains élèves doués ont commencé à sous-performer, non pas au début de leur scolarité, mais plutôt en cours de route, laissant croire qu'il existe peut-être une relation entre le niveau scolaire et la sous-performance.

Enfin, peu d'études ont abordé la relation entre le niveau scolaire et la sous-performance. De plus, les études sur le sujet n'ont pas documenté l'évolution de la sous-performance au-delà de la 8<sup>e</sup> année (13 ans). En examinant l'évolution de la sous-performance scolaire jusqu'à 17 ans, le présent mémoire viendra donc combler un manque évident sur le sujet.

### 2.5.1.3 La motivation scolaire, l'autorégulation et la contrôlabilité par rapport aux résultats

Chez les doués, bon nombre d'études montrent que les sous-performants sont moins motivés à l'école (McCoach et Siegle, 2003), fournissent moins d'efforts (Albaili, 2003) et utilisent des stratégies d'étude moins efficaces (Colangelo et al., 1993). Selon les résultats de l'étude de McCoach et Siegle (2003), parmi les cinq types de caractéristiques évaluées soit : la perception de soi par rapport à ses habiletés scolaires, les attitudes envers les enseignants, les attitudes envers la classe, la motivation/ l'autorégulation et le « goal valuation », ce sont les caractéristiques liées à la motivation/l'autorégulation et au « goal valuation » qui différencient le plus les sujets doués performants des sujets doués sous-performants. Des résultats similaires ont été observés par Baslanti et McCoach (2006).

De plus, les élèves doués sous-performants semblent davantage dépendants de l'adulte, en ce sens qu'ils ont besoin d'une plus grande reconnaissance de leur enseignant par rapport au travail qu'ils fournissent (Albaili, 2003). Le constat est similaire chez les non doués sous-performants. En effet, ils sont moins motivés que leurs pairs qui performant bien et ne s'orientent pas vers des tâches qui demandent des efforts cognitifs accrus (Preckel, Holling et Vock, 2006).

Par ailleurs, les élèves doués sous-performants éprouvent de la difficulté à se fixer des objectifs adéquats (Hébert, 2001). En effet, les élèves doués sous-performants ont tendance à se fixer des objectifs difficiles, voire impossibles à atteindre, ce qui les décourage, d'où une perte de motivation. À titre d'exemple, Hébert (2001) explique qu'en dépit de leurs échecs scolaires, ils rêvent d'être admis dans des universités renommées.

Dans la population normative, Cheung et Rudowicz (2003) ont observé que les élèves sous-performants attribuaient leurs échecs à des causes externes (ex. : le manque d'aide familial, les conditions familiales, la chance, le jugement de l'enseignant biaisé), alors que les élèves performants attribuaient leurs échecs à des causes internes (ex. : manque d'étude, manque de stratégies pour étudier, manque d'effort, manque d'intelligence, manque de préparation, anxiété de performance).

#### 2.5.1.4 L'estime et la perception de soi par rapport aux habiletés scolaires

Au niveau de l'estime de soi et de la perception de soi par rapport aux habiletés scolaires, les résultats sont partagés. Pour mesurer, entre autres, la perception de soi par rapport aux habiletés scolaires, McCoach et Siegle (2003) ont utilisé un test sur les attitudes par rapport à l'école, soit le *School Attitude Assessment Survey-R* (McCoach et Siegle, 2003). Ce même test a d'ailleurs été utilisé par Baslanti et McCoach (2006) ainsi que par Matthews et McBee (2007). Ainsi, chez les élèves doués, on rapporte que les doués sous-performants ont une perception de soi scolaire comparable à celle de leurs pairs performants (McCoach et Siegle, 2003). De façon similaire, Baslanti et McCoach (2006) ont observé que les doués sous-performants ont une bonne perception de soi par rapport à l'école.

À l'inverse, selon les résultats de Matthews et McBee (2007), les doués sous-performants ont une perception de soi scolaire moins élevée que leurs pairs performants. Toutefois, dans l'étude de Baslanti (2008) qui était en fait la suite de l'étude initiale de Baslanti et McCoach (2006), les items du SAAS-R ont été transformés en un questionnaire d'entrevue. Pour ce faire, Baslanti a développé dix questions en lien avec chacun des cinq facteurs évalués par le SAAS-R. Par exemple, pour le facteur sur la perception de soi par rapport aux habiletés scolaires, dix questions sur la peur de l'échec, la dépendance, la compétition et l'intelligence ont été élaborées. Ainsi, l'analyse des réponses obtenues lors des entrevues démontre que

les élèves doués sous-performants ont majoritairement peur de l'échec et croient qu'il leur est difficile d'obtenir des A.

Enfin, bien que Baslanti et McCoach (2006), Matthews et Mc Bee (2008), McCoach et Siegle (2003) aient utilisé le même questionnaire pour mesurer la perception de soi par rapport aux habiletés scolaires, les résultats diffèrent. De plus, les études de Baslanti (2008) et Baslanti et McCoach (2006) ont été menées sur une population d'étudiants universitaires alors que les études de Matthews et Mc Bee (2008) et de McCoach et Siegle (2003) ont été menées chez les adolescents. D'une part, ces divergences pourraient être attribuées à l'âge des élèves. D'autre part, ces divergences permettent de se questionner sur le rôle de la perception de soi sur la sous-performance scolaire.

En ce qui concerne la population normative, il semble que le sentiment de compétence soit moins élevé chez les élèves sous-performants que chez les élèves performants (Bouffard et al. , 2005; Carr et al. , 1991).

#### 2.5.1.5 Le style d'apprentissage

Les doués sous-performants ont un style d'apprentissage qui, parfois, diffère des élèves doués qui performant bien (Rayneri et al. , 2003). Ce qui différencie les élèves doués performants des élèves doués sous-performants, c'est que ces derniers ont besoin d'être davantage structurés dans leurs travaux, préfèrent apprendre par le biais d'activités qui favorisent les modalités visuelles, tactiles et kinesthésiques, préfèrent apprendre dans un environnement non silencieux et démontrent moins de persévérance que leurs pairs doués performants. Toutefois, aucune étude similaire n'a été trouvée sur les jeunes issus d'une population normative.

## 2.5.2 Caractéristiques environnementales

Selon le MMG (Heller, Perleth et Lim; 2004) et le MDAAM (Perleth, 2001, dans Heller, Perleth et Lim, 2004), plusieurs caractéristiques environnementales influencent positivement ou négativement la performance scolaire. Il en va de même pour ce que Gagné (2009) nomme les caractéristiques environnementales comme suit : le milieu et les ressources.

Les sections qui suivent présentent, les recherches menées sur plusieurs des caractéristiques environnementales précédemment citées.

### 2.5.2.1 Le milieu socioéconomique

Dans l'étude de Renzulli et Park (2000) la majorité des élèves doués sous-performants provenaient de milieux socioéconomiques faibles. D'autre part, dans la population normative étudiée par Cheung et Rudowicz (2003), il y avait davantage de sous-performants qui provenaient d'écoles peu prestigieuses que d'écoles prestigieuses, ces dernières étaient principalement fréquentées par des classes plus aisées de la société chinoise. Cette relation entre la défavorisation et la sous-performance scolaire reste donc à vérifier et sera abordée dans le présent mémoire.

### 2.5.2.2 Le milieu familial

Dans une population normative, les sous-performants sont majoritairement des enfants issus de familles monoparentales. De plus, le fait d'être un enfant unique semble être un facteur de protection (Cheung et Rudowicz, 2003).

Chez les doués, Goertzel (1978) (cité dans Passow, 2004, p. 7) s'est intéressé aux facteurs associés aux adultes doués ayant remarquablement bien réussi, ceux qui, dans la littérature, sont appelés « eminent people ». Il a observé que les personnes



douées ayant réussi étaient la plupart du temps des aînés de famille ou des enfants uniques. Puisque l'étude de Goertzel a été menée il y a plusieurs années, il pourrait être intéressant de vérifier si, de nos jours, les mêmes constats peuvent être observés chez les élèves québécois.

### 2.5.2.3 La qualité du climat scolaire

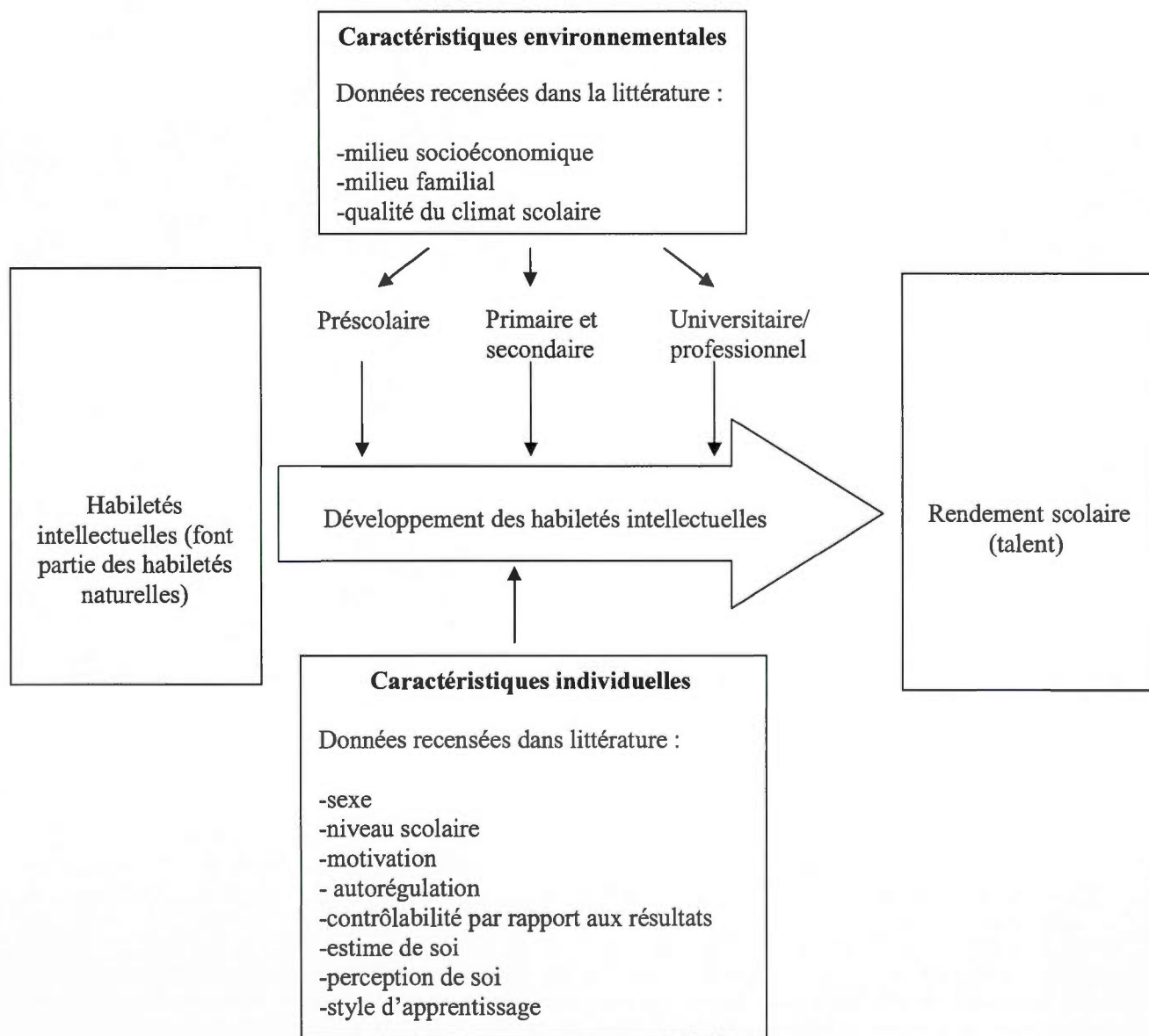
L'environnement scolaire influence également la performance scolaire (Gagné, 2009; Heller, Perleth et Lim, 2005; Janosz, Georges et Parent, 2004; Walberg et Paik, 2005). Afin d'assurer le développement optimal de l'enfant, un environnement soutenant (i.e. « supportive environment ») est nécessaire.

A priori, le climat éducatif, tout comme le climat relationnel entre élèves, semble influencer le rendement scolaire des élèves, surtout en milieu défavorisé (Janosz, Georges et Parent, 1998). Aussi, la qualité de l'enseignement combinée à la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant influencent la performance scolaire (Baker, Bridger et Evans, 1998). Par exemple, un enseignement qui ne prend pas assez en considération les besoins spécifiques de l'élève doué peut devenir un facteur lié à la sous-performance scolaire, comme en témoignent les participants cités dans l'étude à cas multiples d'Hébert (2001). Toutefois, même si le climat scolaire est une caractéristique associée à la performance scolaire, d'où une relation entre les deux, aucune recherche démontrant que le climat scolaire peut être lié à la sous-performance n'a été recensée.

## 2.6 Résumé du modèle explicatif de la sous-performance scolaire

À titre de résumé des résultats de recherches précédemment citées et des modèles de Gagné (2009), de Heller et al. (2001, dans Heller, Perleth et Lim, 2004) et de Perleth (2001, dans Heller, Perleth et Lim, 2004), il apparaît pertinent de synthétiser ces

informations dans un schéma explicatif de la sous-performance scolaire. Ainsi, la figure 2.1 ci-dessous propose un schéma qui illustre le développement des habiletés intellectuelles (douance) en rendement scolaire (talent).



**Figure 2.1** Schéma explicatif du développement des habiletés intellectuelles en rendement scolaire

La figure 2.1 présente un modèle intégré dans lequel les différentes caractéristiques individuelles et environnementales ont une influence sur le développement des habiletés intellectuelles. En retour, ces habiletés permettent ou non l'actualisation en talent. Ce dernier, s'il est actualisé, est alors soit exprimé en termes de performance scolaire alors que s'il n'est pas actualisé, il est exprimé en termes de sous-performance scolaire. Aussi, il importe de spécifier que la sous-performance n'est pas due à un manque de potentiel, mais bien à une difficulté à actualiser son potentiel quel qu'il soit.

En d'autres mots, selon ce modèle (figure 2.1), la sous-performance scolaire se définit par l'écart entre le rendement scolaire et les habiletés intellectuelles de l'individu. Cet écart s'explique par différentes caractéristiques environnementales et individuelles qui agissent à travers un processus développemental, soit le processus par lequel l'individu développe ses habiletés naturelles en compétences. Enfin, le processus développemental se divise en trois stades en fonction de l'âge et du niveau scolaire de l'individu. Dans le cadre du présent mémoire, les participants appartiennent au stade « primaire et secondaire » puisqu'ils sont tous des élèves du secondaire.

## 2.7 Objectifs de recherche

Sur la base de la figure 2.1 et de la littérature consultée, plusieurs questions concernant le phénomène de sous-performance scolaire chez les élèves doués demeurent en suspens.

Tout d'abord, une estimation fiable de l'ampleur du phénomène sur la base d'un échantillon représentatif demeure un objet d'étude insuffisamment couvert, et ce, plus particulièrement auprès de la population québécoise, où aucune étude de la sorte n'a été réalisée.

De plus, concernant les caractéristiques associées à la sous-performance, il est présentement impossible de statuer sur la comparabilité des caractéristiques en fonction du type de population considéré, soit les élèves doués ou issus d'une population normative. En effet, bien que quelques études aient tenté de documenter les caractéristiques qui différencient les performants de sous-performants, et ce, tant chez les doués que dans une population normative, en plus d'observer des résultats parfois contradictoires, peu concluants et limités. Qui plus est, aucune étude n'a examiné la comparaison directe de ces facteurs en fonction du type de population (doué vs normatif). Comme il en a été question au premier chapitre, certains besoins des élèves doués étant différents de ceux des élèves non doués (Cross, 1997), il apparaît pertinent de vérifier si les caractéristiques liées à la sous-performance scolaire varient en fonction du niveau de douance.

Conséquemment, la présente étude vise à répondre à deux objectifs :

1) Documenter l'ampleur du phénomène de sous-performance scolaire chez les élèves québécois en :

- documentant la prévalence de la sous-performance scolaire chez les élèves du secondaire;
- comparant le niveau de sous-performance scolaire chez les élèves doués et chez les élèves non-doués;
- estimant l'ampleur des variations de cette sous-performance scolaire en fonction d'une variabilité des seuils de sous-performance retenus.

2) Vérifier, sur une base exploratoire, si les caractéristiques environnementales (e.g. milieu socioéconomique, milieu familial, qualité du climat scolaire) ou individuelles (e.g. sexe, niveau scolaire, motivation, etc.) liées à la sous-performance scolaire chez les doués sont les mêmes que celles liées à la sous-performance scolaire d'une population normative.



## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

#### **3.1 Devis**

Dans le but d'atteindre les deux objectifs de la présente recherche, un devis descriptif et corrélationnel a été utilisé. Plus précisément, puisque ce devis s'appuie sur des données déjà recueillies dans le cadre d'un protocole de recherche évaluative de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) promue par le MELS (Janosz et al., *Volume I*, 2010), il s'agit également d'une analyse secondaire de données.

#### **3.2 Participants**

La SIAA a été menée dans l'objectif de favoriser la réussite scolaire des élèves des 197 écoles secondaires les plus défavorisées du Québec. Il s'agit d'écoles qui avaient en 2002-2003, un Indice de milieu socio-économique (IMSE) du MELS de 8, 9 ou 10. Cet indice classe les écoles de 1 à 10, où la cote 1 représente les écoles les plus favorisées et la cote 10 représente les écoles les plus défavorisées. Les écoles les plus défavorisées (cotes 8, 9, 10) se partagent un total de 25 millions de dollars par année sur une période de 5 ans. Cette somme doit leur permettre de mettre en place des interventions adaptées aux besoins spécifiques de leur milieu. Aux fins de l'évaluation des effets de la SIAA, 66 des 197 écoles participantes ont été

sélectionnées aléatoirement en fonction de la taille (petite : moins de 150 élèves, moyenne : 150 à 500 élèves, grande : plus de 500 élèves) et de la diversité géographique (métropoles, capitales et régions, agglomérations et villes, milieu rural). De plus, sur une base volontaire, 11 écoles de comparaison ont été recrutées afin de mesurer les effets de la SIAA. Ces écoles de comparaison présentent un IMSE de 5, 6 ou 7 et n'ont pas bénéficié de la SIAA, mais ont tout de même pu obtenir un portrait de leur situation par rapport à leur environnement socioéducatif et à l'intégration sociale et scolaire de leurs élèves. Le tableau 3.1 présente la répartition des écoles échantillonnées pour l'évaluation de la SIAA ainsi que des écoles de comparaison. L'ensemble des élèves de ces 77 écoles (écoles SIAA et écoles de comparaison) constitue l'échantillon de base de la présente étude.

**Tableau 3.1**

Répartition des 66 écoles sélectionnées et des 11 écoles de comparaison dans le cadre de l'évaluation de la SIAA en fonction de la taille et de la région géographique de l'école

	Écoles SIAA (n=66)	Écoles de comparaison (n=11)
Petites écoles	11	0
Moyennes écoles	16	1
Grandes écoles	39	10
Écoles rurales	14	0
Écoles en ville	37	10
Écoles en métropole	15	1

Tous les élèves des 77 écoles ont été sollicités pour participer à cette évaluation de la SIAA. Ainsi, chaque année, à l'exception de 2005-2006, tous les élèves de ces écoles ont été sondés. Le nombre d'élèves sollicités par année est présenté au tableau 3.2.

**Tableau 3.2**

Nombre d'élèves sondés au sein des 66 écoles échantillonnées et des 11 écoles de comparaison dans le cadre de l'évaluation de la SIAA

	2006-2007
Élèves des écoles SIAA	24 390
Élèves des écoles de comparaison	5 690
Total	30 080

Pour le présent mémoire, seules les données de l'année scolaire 2006-2007 ont été utilisées, soit de la cinquième année de l'évaluation de la SIAA. L'échantillon de base pour cette étude est donc de 30 080 élèves d'écoles secondaires publiques du Québec ayant un IMSE de 5, 6, 7, 8, 9 ou 10. Comme ceci sera spécifié plus loin, le test de rendement en mathématiques a été retenu comme indicateur de performance pour la présente étude. Ce dernier n'a été administré qu'à la moitié des élèves, et les élèves d'adaptation scolaire ou de classes de primaire de transition n'ont pas été retenus, l'échantillon final est en fait de 9 541 élèves. Ainsi, cet échantillon comprend les élèves de La 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire ayant répondu au test de rendement en mathématiques.

### 3.3 Instrumentation

Parmi la batterie d'instruments utilisés pour l'évaluation de la SIAA, cinq ont été retenus pour le présent mémoire. Les Matrices progressives de Raven (RAVEN) et le questionnaire sociodémographique (SOCIO) (voir Appendice A pour la version intégrale du SOCIO et un aperçu du Raven), le questionnaire sur l'intégration scolaire et sociale des élèves (PSY) (voir Appendice B pour la version intégrale), le questionnaire sur les environnements socioéducatifs (QES) (voir Appendice C pour la

version intégrale) et le test de rendement en mathématiques (voir Appendice D pour les tests de la première à la cinquième secondaire).

### 3.3.1 Matrices progressives de Raven (Raven) et questionnaire sociodémographique (SOCIO)

Le Raven (1976) a servi de mesure des habiletés intellectuelles (niveau d'aptitude). Ne mesurant qu'une des dimensions de l'intelligence, soit les aptitudes non verbales ou la capacité d'abstraction, le Raven est toutefois reconnu comme un instrument à l'abri des biais culturels (Sattler, 1986). Par ailleurs, il peut être administré à un grand nombre d'individus à la fois, ce qui s'est avéré être un avantage notable dans le cadre d'une collecte de données ayant l'ampleur de la SIAA. Enfin, les coefficients de fidélité du Raven se situent entre 0,50 et 0,80 (Sattler, 1986) ce qui apparaît très acceptable. Ce test se présente sous la forme d'une série de 60 plaques présentant trois figures et une case vide ou huit figures et une case vide, soit des matrices de forme 2x2 et 3x3. Ces figures représentent une règle abstraite que l'élève doit identifier et il doit proposer parmi un choix de quatre ou huit possibilités, la figure qui devrait, selon la règle, se retrouver dans la case vide. Les 60 plaques sont présentées en fonction d'un ordre croissant de difficulté. Le score à ce test est le nombre total de matrices résolues.

Pour ce qui est du SOCIO, il s'agit d'un questionnaire composé de 27 items à choix multiples ou à réponses courtes. Les questions portent sur l'âge, le sexe, l'appartenance à une communauté ethnique, le statut des parents (séparés ou non), le lieu familial, la langue parlée à la maison, le rang dans la fratrie, le nombre de personnes qui vivent ensemble dans la maison familiale, le nombre de pièces dans la maison familiale, le nombre de déménagements vécus, le décrochage scolaire et la scolarité des parents. Par exemple, il est demandé « Quel âge as-tu? » et le répondant



doit choisir la case qui correspond à son âge. Il a le choix entre « 12 ans ou moins », « 13 ans », « 14 ans », « 15 ans », « 16 ans », « 17 ans » ou « 18 ans et plus ».

### 3.3.2 Questionnaire sur l'intégration scolaire et sociale des élèves (PSY) et questionnaire sur les environnements socioéducatifs (QES)

Le PSY, développé par l'équipe d'évaluation de la SIAA, a été inspiré de différentes mesures existantes sur l'adaptation sociale et comporte en moyenne 270 items auxquels les participants doivent répondre à l'aide d'échelles de type Likert variant de quatre à sept points (Janosz et al., *Volume II*, 2010). Les items sont liés aux variables suivantes : le rendement et la motivation scolaires en mathématiques, en langue d'enseignement et en lecture, l'orientation motivationnelle, l'engagement scolaire, l'estime de soi, l'anxiété scolaire, le sentiment dépressif, les relations avec les enseignants, avec les amis et avec les parents, l'implication des parents dans la scolarisation de leur enfant, l'indiscipline, la délinquance, la consommation de drogues, l'absentéisme, les attitudes et les prédispositions à l'endroit de la persévérance et du décrochage scolaire.

Pour ce qui est du QES, il s'agit d'un instrument développé par Janosz et ses collègues (2001, cité dans Janosz et al., *Volume II*, 2010) qui permet de mesurer les variables individuelles et environnementales auxquelles les élèves sont exposées. Il est composé de 209 questions auxquelles les participants doivent répondre à l'aide d'échelles de type Likert variant de trois à six points.

Les échelles de type Likert du PSY et du QES ont les mêmes valeurs. Ainsi, les échelles à six points offrent les choix suivants au répondant : « totalement d'accord », « assez d'accord », « un peu d'accord », « un peu en désaccord », « assez en désaccord », « totalement en désaccord » (« totalement d'accord » = 6 et « totalement en désaccord » = 1). Les échelles à 4 points offrent les choix suivants : « tout à fait



d'accord », « assez d'accord », « peu d'accord », « pas d'accord » (« tout à fait d'accord » = 4 et « pas d'accord » = 1). Les échelles à 5 points offrent les choix suivants : « jamais », « quelques fois durant l'année », « quelques fois par mois », « quelques fois par semaine » et « presque tous les jours » (« presque tous les jours » = 5 et « jamais » = 1). En somme, le questionnaire évalue les variables suivantes : le climat de l'école, les pratiques éducatives, les pratiques organisationnelles et de gestion, l'indiscipline scolaire perçue et agie, la violence scolaire ainsi que l'accès aux drogues dans l'école.

Dans le cadre du présent mémoire, seules les variables concernant les caractéristiques individuelles et les caractéristiques environnementales potentiellement liées à la sous-performance scolaire ont été retenues et sont respectivement présentées aux tableaux 3.3 et 3.4.

Les qualités psychométriques des différentes échelles obtenues à partir de ces variables ont été vérifiées à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Les indices de fidélité des échelles utilisées dans le cadre de ce mémoire varie de 0,59 à 0,93. Elles varient donc de bonnes à excellentes. Toutefois, les données concernant la consistance interne de l'échelle indiscipline n'étaient plus disponibles au moment de la rédaction du présent mémoire et n'ayant pas accès aux items de cette échelle, sa fiabilité n'a pas pu être vérifiée. Enfin, les qualités psychométriques plus spécifiques du PSY, du QES et du SOCIO ont été largement documentées par l'équipe de recherche notamment par le biais d'analyses factorielles confirmatoires (Janosz et Bouthillier, 2007).

**Tableau 3.3**  
Variables initialement retenues pour étudier les caractéristiques individuelles  
potentiellement liées à la sous-performance scolaire

Variables retenues	Instrument	Nombre d'items	Type d'échelle	Valeurs accordées	Coefficient alpha
Anxiété de performance en mathématiques	PSY	1	Likert en 7 points	1 à 7	
Anxiété de performance en français	PSY	1	Likert en 7 points		
Anxiété scolaire	PSY	6	Likert en 4 points	1 à 7	0,819
Attribution de l'effort	QES	6	Likert en 7 points		0,807
Délinquance générale	PSY	16	Likert en 4 points	1 à 4	0,933
Engagement scolaire	PSY	4	Likert en 4 et 5 points		0,593
Estime de soi négative (Rosenberg)	QES	5	Likert en 4 points	1 à 4	0,795
Indiscipline	PSY	5	Likert en 4 points		
Isolement social	PSY	5	Likert en 4 points	1 à 4	0,881
Orientation vers le travail scolaire	PSY/QES	3	Likert en 7 points		0,649
Orientation vers soi	PSY	4	Likert en 7 points	1 à 4	0,878
Sexe	PSY	1	F ou M		
Volonté d'apprendre en mathématiques	PSY	3	Likert en 7 points		0,848

**Tableau 3.4**  
Variables initialement retenues pour étudier les caractéristiques environnementales  
potentiellement liées à la sous-performance scolaire

Variabiles retenues	Instrument	Nombre d'items	Type d'échelle	Coefficient alpha
Aide aux élèves en difficultés	QES	5	Likert en 6 points	0,818
Climat éducatif	QES	7	Likert en 6 points	0,919
Engagement des parents	PSY	7	Likert en 4 points	0,915
IMSE	MELS			
Investissement scolaire négatif des amis (désengagement scolaire)	PSY	3	Likert en 4 points	0,700
Pratiques pédagogiques	QES	8	Likert en 6 points	0,892
Relations chaleureuses avec les enseignants	PSY	6	Likert en 5 points	0,818
Soutien scolaire des parents	PSY	11	Likert en 4 points	0,925
Supervision des parents	PSY	2	Likert en 4 points	0,824
Rang dans la famille	SOCIO	1	Choix de réponses (voir appendice)	
Scolarité de la mère	SOCIO	1	Choix de réponses (voir appendice)	
Valorisation scolaire des parents	QES	4	Likert en 4 points	0,790

### 3.3.3 Test de rendement en mathématiques

Le test de rendement en mathématiques, composé de 12 questions valant chacune un point, a été développé par la Société GRICS en conformité avec les objectifs du programme de formation en mathématiques du MELS.

Au total, 20 tests de mathématiques ont été créés pour les élèves allant de la première à la cinquième année du secondaire. Il s'agissait de deux formes équivalentes pour chaque niveau scolaire et d'une version anglaise et française de chaque test, d'où le total de 20 tests. Ces tests comprennent les items couvrant l'ensemble des domaines mathématiques (nombres et opérations, algèbre, géométrie, analyse de données statistiques et raisonnement) en lien avec les compétences du programme de formation du MELS (concepts, application, résolution de problèmes).

Par exemple, dans le test de première secondaire retenu, il est demandé aux élèves de compléter une suite numérique, de répondre à un problème portant sur l'aire, de trouver le terme manquant dans une opération algébrique, de répondre à un problème portant sur le pourcentage, etc.

Dans le test de cinquième secondaire retenu, il est demandé aux élèves de répondre à de courts problèmes mathématiques, de calculer des distances en ayant recourt à la mesure d'angles, de résoudre des équations algébriques, de résoudre des problèmes à étapes multiples.

Enfin, pour tous les niveaux scolaires, les douze questions de chaque test étaient présentées dans un feuillet et les élèves devaient fournir leurs réponses sur une feuille à part. Certaines questions sont à choix multiples alors que d'autres demandent une réponse courte tel le résultat d'un calcul.

Les tests de rendement en mathématiques ont été validés en 2003-2004 et en 2004-2005 auprès d'environ 50 000 participants. Janosz et al. (2010b) ont procédé à une analyse de la validité de convergence, de leur validité discriminante, de leur validité prédictive et de leur fidélité test-retest en utilisant une procédure qui découle de la théorie des réponses aux items (TRI). Cette procédure est bien documentée par Janosz et al. (*Volume I*, 2010a) et a assuré la validité des tests. Dans le cadre de ce mémoire, le score global au test de rendement en mathématiques a été retenu comme l'indicateur de performance de l'élève.

### 3.3.4 Mesure de défavorisation

L'IMSE de 2002-2003 de l'école, soit l'année de départ de l'évaluation de la SIAA, servira de variable de mesure de la défavorisation. Cette information a été fournie directement par le service de la recherche du MELS.

### 3.4 Procédure

La procédure d'administration des différents questionnaires utilisés est une procédure d'auto-administration supervisée par le personnel scolaire. Les élèves ont été interrogés par le biais de questionnaires sous forme papier ou électronique, dans le cas du QES. Les questionnaires ont donc été complétés en classe ou au laboratoire informatique de l'école. Cette procédure a été réalisée à l'intérieur du temps scolaire, soit durant des périodes de 60 ou 75 minutes. De façon générale, soit les données étaient collectées au même moment pour tous les élèves de l'école, soit les données étaient collectées sur une période répartie dans un cycle hebdomadaire. Ce sont les enseignants de chaque classe qui ont supervisé la passation des questionnaires à leurs élèves. Ainsi, les enseignants lisaient d'abord les consignes fournies par l'équipe d'évaluation, puis distribuaient les questionnaires à leurs élèves. De plus, des auxiliaires de recherche formés étaient présents dans chaque école afin de répondre à



d'éventuelles questions venant du personnel et des élèves. Ils étaient également disponibles pour expliquer le projet de recherche. Le ratio moyen d'auxiliaires était d'un auxiliaire pour six classes (Janosz et al., 2010b).

Selon, Janosz et al. (2010b), des ajustements ont été apportés par rapport à la passation des questionnaires suite à l'évaluation de la performance de la logistique des diverses collectes de données. Ces ajustements ont donc permis d'améliorer de façon significative la qualité des opérations entourant la passation des questionnaires (Janosz et al., 2010b).

Il est donc possible d'en déduire que les données de la présente étude étant celles de la 5<sup>e</sup> année de l'évaluation de la SIAA, la procédure était très stabilisée à ce moment-là.

Enfin, les questionnaires papier ont été formatés dans le but de faire une saisie de réponses par lecteur optique. De plus, ces questionnaires étaient retournés par messagerie à l'Université de Montréal dans une enveloppe scellée. Une fois les données saisies par informatique et conservées en lieu sécuritaire, les questionnaires papier ont été déchiquetés.

#### 3.4.1 Raven et SOCIO

Lors de l'évaluation de la SIAA, l'épreuve du Raven ainsi que celle du SOCIO ont été administrées simultanément et une seule fois à chaque élève. Chaque élève participant s'est vu administrer le Raven lors de sa première année de participation à l'étude, soit majoritairement durant l'automne de la première année de l'implantation de la SIAA. Par la suite, tous les élèves de première secondaire des autres années ainsi que les nouveaux élèves arrivants aux autres niveaux scolaires, ont également complété le Raven et le SOCIO. Pour ce qui est de la procédure d'administration, le

manuel de l'instrument prévoit une procédure standardisée de passation de groupe (J. Raven, J. C. Raven et Court, 2000). Cette procédure a donc été utilisée par les enseignants qui ont fait passer le test à leur groupe, en classe, dans un environnement calme.

### 3.4.2 PSY et QES

Le PSY a été administré au printemps des six années d'implantation de la SIAA, à l'exception de l'année 2005-2006 où il n'y a pas eu de collecte systématique de données. Quant au QES, il a été administré à l'automne des première, troisième et cinquième années d'évaluation de la SIAA.

### 3.4.3 Test de rendement en mathématiques

Le test de rendement en mathématiques a été administré au printemps de chacune des années de l'évaluation de la SIAA de 2002-2003 à 2007-2008, en excluant l'année 2005-2006 où il y a eu une pause. Lors de la première année d'implantation de la SIAA, le test de rendement en mathématiques a été administré à tous les participants. Pour les années subséquentes, chaque classe a été séparée en deux groupes d'élèves en fonction de la première lettre de leur nom de famille. Ainsi, un groupe d'élèves répondait au test de rendement en lecture (non retenu dans la présente étude) alors que l'autre groupe répondait au test de rendement en mathématiques.

L'administration du test durait une heure et l'utilisation de papier quadrillé, d'une règle, d'un compas, d'une équerre, d'un rapporteur d'angles et d'une calculatrice était permise. À la fin de l'épreuve, les élèves remettaient le test et leur feuille réponse en même temps à leur enseignant.

### 3.5 Déontologie et aspects éthiques

Dans le cadre de l'implantation de la SIAA, un certificat a été émis par le MELS, autorisant ainsi la cueillette et l'utilisation des données, lesquelles données sont utilisées dans le présent mémoire pour une analyse secondaire. D'ailleurs, le consentement parental, soit par écrit ou soit par téléphone, a été obtenu pour chacun des élèves de moins de 18 ans qui ont été sondés. De plus, même si les parents avaient consenti, les élèves pouvaient refuser de participer à la recherche. Aussi, la confidentialité des données a été garantie aux participants. Toutefois, dans le but de faire une analyse longitudinale, chacun des questionnaires était muni d'un code-barre. Ainsi, une fois les questionnaires remplis, les enseignants inscrivaient les cinq derniers chiffres du code-barres vis-à-vis le nom de l'élève sur une liste. Le recours à la liste des élèves et des codes associés, a permis aux chercheurs de relier les informations de chaque élève sondé d'une collecte à l'autre, permettant ainsi d'effectuer une analyse longitudinale des données, conformément aux objectifs fixés. Les codes-barres ont donc permis aux chercheurs d'effectuer l'ensemble des analyses à partir de données confidentielles.

## **CHAPITRE IV**

### **RÉSULTATS**

Le présent chapitre expose les résultats obtenus permettant de répondre aux deux objectifs de recherche présentés à la fin du chapitre 2. Avant d'exposer ces résultats, une description des participants à cette étude est présentée.

#### **4.1 Participants à l'étude**

L'échantillon initial du présent mémoire est composé de 9 541 élèves. Les distributions de ce dernier en fonction du niveau scolaire et du sexe sont respectivement présentées aux tableaux 4.1 et 4.2.

**Tableau 4.1**

Effectifs et pourcentages de l'échantillon initial et pourcentages populationnels pour les écoles publiques francophones tels qu'obtenus lors des déclarations d'effectifs 2006-2007 en fonction du niveau scolaire

	Effectif	Pourcentage	Pourcentage MELS 2006-2007 <sup>1</sup>
1 <sup>re</sup> secondaire	2 324	24,4	20,5
2 <sup>e</sup> secondaire	2 304	24,1	22,7
3 <sup>e</sup> secondaire	1 914	20,1	20,4
4 <sup>e</sup> secondaire	1 715	18,0	18,3
5 <sup>e</sup> secondaire	1 284	13,5	16,3
Autre	0	0	1,8
Total	9 541	100,0	100,0

**Tableau 4.2**

Effectifs et pourcentages de l'échantillon initial et pourcentages populationnels pour les écoles publiques francophones tels qu'obtenus lors des déclarations d'effectifs 2006-2007 en fonction du sexe

	Effectif	Pourcentage	Pourcentage du MELS 2006-2007 <sup>1</sup>
Filles	5 040	52,8	48,4
Garçons	4 501	47,2	51,6
Total	9 541	100,0	100,0



Les pourcentages, présentés aux tableaux 4.1 et 4.2, montrent que les participants se répartissent inégalement en fonction du niveau scolaire et du sexe. En effet, l'échantillon comporte une proportion moins élevée d'élèves de 5e secondaire et plus élevée d'élèves du premier cycle du secondaire (1re secondaire et 2e secondaire). Par ailleurs, la proportion d'élèves de 3e secondaire et de 4e secondaire est relativement comparable. À titre de comparaison avec la population des élèves du secondaire du Québec (données du MELS<sup>2</sup>), l'échantillon de la présente étude a une proportion moins grande d'élèves en 5e secondaire et plus élevée d'élèves du premier cycle du secondaire (1re secondaire et 2e secondaire) que ce qui se retrouve dans la population des écoles québécoises publiques francophones. Les données comparatives du MELS sont celles de l'année scolaire 2006-2007 puisqu'il s'agit de l'année de référence de la présente étude.

Le tableau 4.2 montre, pour sa part, que l'échantillon est composé d'une majorité de filles et qu'il y a une légère surreprésentation des filles dans l'échantillon initial, comparativement à la distribution des élèves de mêmes âges dans les écoles francophones publiques du Québec (données du MELS de 2006-2007<sup>1</sup>).

L'échantillon qui a servi aux analyses est toutefois plus petit que cet échantillon initial à cause d'une absence de réponse pour certaines variables mesurées ou pour l'un ou l'autre des différents temps de mesure. Telles que présentées au chapitre précédent, les données proviennent de cinq instruments distincts (SOCIO, Raven, PSY, QES, test de rendement en mathématiques). Chaque répondant n'ayant pas nécessairement complété l'ensemble de ces mesures, les analyses n'ont pu être réalisées que sur ceux ayant complété les mesures considérées dans les analyses.

---

<sup>1</sup> <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=753>, page consultée le 8 juin 2012

L'échantillon initial de 9 541 participants correspond à l'échantillon des répondants au test de rendement en mathématiques, ce dernier étant la variable de départ pour le calcul de la sous-performance. Ce calcul de sous-performance scolaire sera expliqué à la prochaine section. Lorsque cet échantillon est fusionné à l'ensemble des élèves ayant été évalués au Raven en ne conservant que les élèves pour qui un score est disponible pour les deux variables, l'échantillon passe de 9 541 à 8 145 participants, ce qui correspond à une perte de 1 396 participants.

Cette diminution de la taille de l'échantillon s'explique de plusieurs façons. Tout d'abord, il faut rappeler que le Raven devait être administré lors de la première année de participation à l'étude de chaque élève, soit majoritairement durant l'automne de la première année de l'implantation de la SIAA, et ensuite à tous les élèves de première secondaire et à tous les nouveaux arrivants aux autres niveaux scolaires. Toutefois, en réalité, plusieurs élèves arrivés en cours d'année ou arrivés plus tard qu'en première secondaire, auraient échappé à la passation. De plus, certains élèves absents lors de la passation massive n'ont pas pu reprendre le test. Aussi, le nettoyage annuel des données a entraîné le retrait du Raven pour les élèves dont la copie du test a été jugée comme invalide, c'est-à-dire des élèves qui avaient mal répondu au test. Par ailleurs, outre les données manquantes relatives au Raven, plusieurs élèves ont été exclus suite à la non-réponse partielle à l'un ou l'autre des trois autres questionnaires, soit le PSY, le QES et le questionnaire SOCIO. Ainsi, la non-réponse partielle fait diminuer l'échantillon des analyses inférencielles présentées plus loin dans ce chapitre. L'échantillon passe ainsi à 7 776 participants pour l'analyse de variance, ce qui correspond à une perte de 18,5%, et à 6 411 participants pour l'analyse de régression (caractéristiques liées à la sous-performance), ce qui correspond à une perte totale de 32,8%.

Ces pertes échantillonnales n'étant pas négligeables, il a été décidé de vérifier si elles induisent un biais potentiel de représentativité dans les échantillons utilisés pour les

analyses. Les tableaux 4.3 et 4.4 présentent respectivement la distribution des participants disponibles ou non pour chacune des analyses en fonction du sexe et du niveau scolaire et les tableaux 4.5 et 4.6 présentent les résultats des tests de différence sur chacune de ces distributions.

**Tableau 4.3**

Distribution des répondants en fonction du statut de participants pour l'analyse de variance et l'analyse de régression et du sexe

	Participants exclus de l'analyse de variance N = 1 765	Participants inclus dans l'analyse de variance N = 7 776	Participants exclus de l'analyse de régression N = 3 130	Participants inclus dans l'analyse de régression N = 6 411
Filles	50,9	53,3	49,4	54,5
Garçons	49,1	46,7	50,6	45,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

**Tableau 4.4**

Distribution des répondants en fonction du statut de participants pour l'analyse de variance et l'analyse de régression et du niveau scolaire

	Participants exclus de l'analyse de variance N = 1 765	Participants inclus dans l'analyse de variance N = 7 776	Participants exclus de l'analyse de régression N = 3 130	Participants inclus dans l'analyse de régression N = 6 411
1 <sup>re</sup> secondaire	17,3	26,0	23,1	25,0
2 <sup>e</sup> secondaire	18,5	26,2	22,0	26,1
3 <sup>e</sup> secondaire	24,9	19,9	21,1	20,7
4 <sup>e</sup> secondaire	24,4	16,6	19,7	17,2
5 <sup>e</sup> secondaire	22,9	11,4	14,1	11,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Au tableau 4.3, pour l'analyse de variance, on observe une légère surreprésentation des filles dans le groupe de participants conservés pour l'analyse de variance. Cette différence entre les deux échantillons n'est toutefois pas statistiquement significative (voir tableau 4.5). Le même phénomène est observable entre les deux groupes de participants pour la régression, mais avec une ampleur plus importante. En effet, pour cette analyse, la proportion de filles retenues pour l'analyse est significativement plus élevée que pour celle des filles non retenues, et c'est l'inverse pour les garçons. Les résultats observés au tableau 4.6 permettent de dire que cette différence entre les deux échantillons est statistiquement significative.

**Tableau 4.5**

Résultats au test de khi carré de la comparaison de la perte des participants de l'échantillon initial et de l'échantillon final pour l'analyse de variance

	$\chi^2$	dl	p
Sexe	3,292	1	0,070
Niveau scolaire	158,285	4	0,000

**Tableau 4.6**

Résultats au test de khi carré de la comparaison de la perte des participants de l'échantillon initial et de l'échantillon final pour l'analyse de régression

	$\chi^2$	dl	p
Sexe	22,013	1	0,000
Niveau scolaire	40,901	4	0,000

En fonction du niveau scolaire, le tableau 4.4 montre que pour l'analyse de variance, il y a une différence entre les deux distributions. Il y a moins de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires et une proportion plus élevée de répondants inclus de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaires que chez les répondants exclus de l'analyse. Le même phénomène est

observable pour les répondants à la régression. Ces différences de proportions sont, telles que présentées aux tableaux 4.5 et 4.6, statistiquement significatives, d'où une tendance à une surreprésentation des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaires et une sous-représentation des élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires.

#### 4.2 Prévalence de la sous-performance scolaire en fonction du sexe, du niveau scolaire et du groupe de douance

Pour répondre au premier objectif de recherche, soit de documenter l'ampleur du phénomène de sous-performance chez les élèves québécois, deux indicateurs ont été créés, soit celui du « niveau d'aptitude » et celui de « sous-performance scolaire ».

Pour l'indicateur niveau d'aptitude, le Raven a été standardisé en percentiles en fonction de l'âge des élèves, tel qu'obtenu à partir du code permanent de ceux-ci. Ainsi, cinq groupes ont été créés. Le groupe ayant obtenu des percentiles entre 0 et 19,9 inclusivement, représente le groupe ayant le plus faible niveau d'aptitude intellectuelle de l'échantillon. Le groupe ayant obtenu des percentiles entre 20 et 89,9 inclusivement, représente « la population normative » de l'échantillon. Puis, comme la douance se retrouve chez les individus se situant minimalement dans le 10% supérieur d'une population donnée (Gagné, 2009), le groupe se classant parmi les percentiles entre 90 et 94,9 inclusivement, représente les élèves « légèrement doués », le groupe se classant dans les percentiles entre 95 et 98,9 inclusivement, représente les élèves « moyennement doués » et le groupe se classant parmi les percentiles de 99 et plus représente les élèves « extrêmement doués ».

L'indicateur « sous-performance scolaire », a été créé à partir d'un calcul de la différence entre le résultat standardisé au test de rendement en mathématiques et celui au Raven. Le test de rendement en mathématiques a été standardisé en score Z en fonction du niveau scolaire puisque ce test a été calibré en fonction du niveau de difficulté de la matière de chaque niveau scolaire (1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> secondaire) alors que le



Raven a été standardisé en score Z selon l'âge comme c'est le cas pour la majorité des tests de QI. Le score de sous-performance scolaire correspond donc à la différence entre le Z performance (test de rendement en mathématiques) et le Z potentiel (Raven). De cette variable continue de sous-performance, trois variables dichotomiques ont été créées en fonction du niveau de sévérité de la sous-performance scolaire. Ainsi, la première variable identifiant la sous-performance légère a été créée en identifiant comme sous-performant les élèves qui avaient un score de sous-performance supérieur ou égal à 1 ( $Z=1$ ). Pour la sous-performance modérée ( $Z=1,5$ ) et la sous-performance sévère ( $Z=2$ ) la même procédure a été utilisée, mais en changeant la valeur du score pour identifier les sous-performants, soit respectivement 1,5 et 2.

Les tableaux 4.7, 4.8 et 4.9 présentent des statistiques descriptives sur la prévalence de la sous-performance scolaire, respectivement pour des points de coupure de sous-performance de  $Z=1$ ,  $Z=1,5$  et  $Z=2$ , en fonction du niveau d'aptitude, du niveau scolaire et du sexe. Étant donné que ces tableaux présentent des moyennes d'un score dichotomique (1 = sous-performance, 0 = pas de sous-performance), il est également possible de les interpréter comme des proportions d'élèves sous-performants.

Tableau 4.7

Tableau descriptif de la prévalence de la sous-performance scolaire légère à  $Z=1$  en fonction du niveau d'aptitude,

Niveau d'aptitude		du niveau scolaire et du sexe												Total		
		0 à 19,9 faible			20 à 89,9 pop. normative			90 à 94,9 légèrement doué			95 à 98,9 moyennement doué			99 et plus extrêmement doué		
		Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET
1re secondaire	masculin	0,00	199	0,00	0,18	673	0,40	0,24	45	0,43	0,42	31	0,50	0,40	10	0,52
	féminin	0,00	223	0,00	0,16	754	0,37	0,20	50	0,40	0,31	26	0,47	0,13	8	0,35
	Total	0,00	422	0,00	0,17	1427	0,38	0,22	95	0,42	0,37	57	0,49	0,28	18	0,46
2e secondaire	masculin	0,01	184	0,07	0,16	677	0,37	0,31	29	0,47	0,23	47	0,43	0,17	12	0,39
	féminin	0,01	182	0,07	0,16	782	0,37	0,26	39	0,44	0,10	39	0,31	0,00	6	0,00
	Total	0,01	366	0,07	0,16	1459	0,37	0,28	68	0,45	0,17	86	0,38	0,11	18	0,32
3e secondaire	masculin	0,00	133	0,00	0,18	505	0,38	0,22	37	0,42	0,33	33	0,48	0,44	9	0,53
	féminin	0,00	115	0,00	0,18	584	0,39	0,22	41	0,42	0,19	21	0,40	0,08	12	0,29
	Total	0,00	248	0,00	0,18	1089	0,39	0,22	78	0,42	0,28	54	0,45	0,24	21	0,44
4e secondaire	masculin	0,01	84	0,11	0,20	410	0,40	0,20	44	0,41	0,56	18	0,51	0,17	12	0,39
	féminin	0,02	98	0,14	0,19	517	0,39	0,34	53	0,48	0,39	31	0,50	0,27	11	0,47
	Total	0,02	182	0,13	0,19	927	0,39	0,28	97	0,45	0,45	49	0,50	0,22	23	0,42
5e secondaire	masculin	0,04	45	0,21	0,15	304	0,36	0,42	45	0,50	0,40	35	0,50	0,38	13	0,51
	féminin	0,03	30	0,18	0,20	436	0,40	0,28	47	0,45	0,38	26	0,50	0,36	11	0,50
	Total	0,04	75	0,20	0,18	740	0,39	0,35	92	0,48	0,39	61	0,49	0,38	24	0,49
Total	masculin	0,01	645	0,08	0,18	2569	0,38	0,28	200	0,45	0,36	164	0,48	0,30	56	0,46
	féminin	0,01	648	0,08	0,18	3073	0,38	0,26	230	0,44	0,27	143	0,44	0,19	48	0,39
	Total	0,01	1293	0,08	0,18	5642	0,38	0,27	430	0,44	0,32	307	0,47	0,25	104	0,44



Tableau 4.8

Tableau descriptif de la prévalence de la sous-performance scolaire modérée à  $Z=1,5$  en fonction du niveau d'aptitude, du niveau scolaire et du sexe

Niveau d'aptitude		0 à 19,9 faible			20 à 89,9 pop. normative			90 à 94,9 légèrement doué			95 à 98,9 moyennement doué			99 et plus extrêmement doué			Total		
		Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET
1 <sup>re</sup> secondaire	masculin	0,00	199	0,00	0,08	673	0,27	0,13	45	0,34	0,16	31	0,37	0,20	10	0,42	0,07	958	0,25
	féminin	0,00	223	0,00	0,07	754	0,25	0,08	50	0,27	0,08	26	0,27	0,00	8	0,00	0,05	1061	0,22
	Total	0,00	422	0,00	0,07	1427	0,26	0,11	95	0,31	0,12	57	0,33	0,11	18	0,32	0,06	2019	0,24
2 <sup>e</sup> secondaire	masculin	0,00	184	0,00	0,06	677	0,24	0,28	29	0,45	0,02	47	0,15	0,08	12	0,29	0,06	949	0,23
	féminin	0,00	182	0,00	0,06	782	0,23	0,15	39	0,37	0,03	39	0,16	0,00	6	0,00	0,05	1048	0,22
	Total	0,00	366	0,00	0,06	1459	0,24	0,21	68	0,41	0,02	86	0,15	0,06	18	0,24	0,05	1997	0,22
3 <sup>e</sup> secondaire	masculin	0,00	133	0,00	0,10	505	0,30	0,14	37	0,35	0,15	33	0,36	0,22	9	0,44	0,09	717	0,28
	féminin	0,00	115	0,00	0,08	584	0,27	0,07	41	0,26	0,14	21	0,36	0,08	12	0,29	0,07	773	0,26
	Total	0,00	248	0,00	0,09	1089	0,29	0,10	78	0,31	0,15	54	0,36	0,14	21	0,36	0,08	1490	0,27
4 <sup>e</sup> secondaire	masculin	0,00	84	0,00	0,10	410	0,29	0,09	44	0,29	0,33	18	0,49	0,17	12	0,39	0,09	568	0,29
	féminin	0,00	98	0,00	0,09	517	0,29	0,08	53	0,27	0,10	31	0,30	0,09	11	0,30	0,08	710	0,26
	Total	0,00	182	0,00	0,09	927	0,29	0,08	97	0,28	0,18	49	0,39	0,13	23	0,34	0,08	1278	0,28
5 <sup>e</sup> secondaire	masculin	0,00	45	0,00	0,07	304	0,25	0,16	45	0,37	0,20	35	0,41	0,08	13	0,28	0,08	442	0,27
	féminin	0,00	30	0,00	0,11	436	0,31	0,13	47	0,34	0,19	26	0,40	0,09	11	0,30	0,11	550	0,31
	Total	0,00	75	0,00	0,09	740	0,29	0,14	92	0,35	0,20	61	0,40	0,08	24	0,28	0,10	992	0,30
Total	masculin	0,00	645	0,00	0,08	2569	0,27	0,15	200	0,36	0,15	164	0,35	0,14	56	0,35	0,07	3634	0,26
	féminin	0,00	648	0,00	0,08	3073	0,27	0,10	230	0,30	0,10	143	0,30	0,06	48	0,24	0,07	4142	0,25
	Total	0,00	1293	0,00	0,08	5642	0,27	0,12	430	0,33	0,12	307	0,33	0,11	104	0,31	0,07	7776	0,26



**Tableau 4.9**  
Tableau descriptif de la prévalence de la sous-performance scolaire sévère à  $Z=2$ , en fonction du niveau d'aptitude,  
du niveau scolaire et du sexe

Niveau d'aptitude		0 à 19,9 faible			20 à 89,9 pop. normative			90 à 94,9 légèrement doué			95 à 98,9 moyennement doué			99 et plus extrêmement doué			Total		
		Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET	Moy	n	ET
1 <sup>re</sup> secondaire	masculin	0,00	199	0,00	0,03	673	0,17	0,07	45	0,25	0,13	31	0,34	0,00	10	0,00	0,03	958	0,17
	féminin	0,00	223	0,00	0,02	754	0,15	0,02	50	0,14	0,04	26	0,20	0,00	8	0,00	0,02	1061	0,13
	Total	0,00	422	0,00	0,03	1427	0,16	0,04	95	0,20	0,09	57	0,29	0,00	18	0,00	0,02	2019	0,15
2 <sup>e</sup> secondaire	masculin	0,00	184	0,00	0,03	677	0,16	0,07	29	0,26	0,00	47	0,00	0,09	12	0,29	0,02	949	0,15
	féminin	0,00	182	0,00	0,01	782	0,1	0,05	39	0,22	0,03	39	0,16	0,00	6	0,00	0,01	1048	0,10
	Total	0,00	366	0,00	0,02	1459	0,13	0,06	68	0,24	0,01	86	0,11	0,06	18	0,24	0,02	1997	0,13
3 <sup>e</sup> secondaire	masculin	0,00	133	0,00	0,03	505	0,18	0,08	37	0,28	0,12	33	0,33	0,00	9	0,00	0,03	717	0,18
	féminin	0,00	115	0,00	0,02	584	0,14	0,07	41	0,26	0,05	21	0,22	0,00	12	0,00	0,02	773	0,14
	Total	0,00	248	0,00	0,02	1089	0,16	0,08	78	0,27	0,10	54	0,30	0,00	21	0,00	0,03	1490	0,16
4 <sup>e</sup> secondaire	masculin	0,00	84	0,00	0,04	410	0,19	0,05	44	0,21	0,06	18	0,24	0,08	12	0,29	0,04	568	0,18
	féminin	0,00	98	0,00	0,05	517	0,23	0,04	53	0,19	0,00	31	0,00	0,00	11	0,00	0,04	710	0,20
	Total	0,00	182	0,00	0,05	927	0,21	0,04	97	0,20	0,02	49	0,14	0,04	23	0,21	0,04	1278	0,19
5 <sup>e</sup> secondaire	masculin	0,00	45	0,00	0,05	304	0,21	0,16	45	0,37	0,11	35	0,32	0,00	13	0,00	0,06	442	0,23
	féminin	0,00	30	0,00	0,05	436	0,21	0,11	47	0,31	0,08	26	0,27	0,10	11	0,30	0,05	550	0,22
	Total	0,00	75	0,00	0,05	740	0,21	0,13	92	0,34	0,10	61	0,30	0,04	24	0,20	0,05	992	0,23
Total	masculin	0,00	645	0,00	0,03	2569	0,18	0,09	200	0,28	0,08	164	0,27	0,04	56	0,19	0,03	3634	0,18
	féminin	0,00	648	0,00	0,03	3073	0,16	0,06	230	0,23	0,04	143	0,18	0,02	48	0,14	0,02	4142	0,16
	Total	0,00	1293	0,00	0,03	5642	0,17	0,07	430	0,26	0,06	307	0,24	0,03	104	0,17	0,03	7776	0,17

L'analyse de ces trois tableaux montre d'abord que le taux de sous-performance peut être très variable, il va de 0 à 0,56 (0 à 56%). On constate notamment que les scores les plus faibles sont davantage associés à de faibles niveaux d'aptitude et les prévalences les plus élevées se retrouvent parmi les niveaux d'aptitude les plus élevés. Le plus haut taux de sous-performance est observé à  $Z=1$  chez les garçons de 4<sup>e</sup> secondaire ayant un niveau d'aptitude se situant entre le 95<sup>e</sup> et le 99<sup>e</sup> percentile ( $N=18$ ). Tous niveaux scolaires, niveaux d'aptitude et sexes confondus, les moyennes de sous-performance scolaire sont respectivement de 0,16 ( $Z=1$ ), 0,07 ( $Z=1,5$ ) et 0,03 ( $Z=2$ ). Elles se situent donc entre 3% et 16%.

En ce qui a trait à la sous-performance scolaire selon le niveau d'aptitude, dans les trois tableaux, les taux de sous-performance sont nuls dans le groupe de niveau d'aptitude le plus faible, soit le groupe « 0 à 19,9 », excepté à  $Z=1$  où en 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires de très faibles taux de sous-performance sont observés. Ils varient entre 1% et 4%. À l'inverse, dans les trois tableaux, il y a généralement des taux de sous-performance scolaire plus élevés dans le groupe de niveau d'aptitude « 90 et plus » que dans la population normative, soit le groupe de niveau d'aptitude « 20 à 89,9 ». Ainsi, il semble y avoir une tendance selon laquelle plus le niveau d'aptitude augmente, plus la sous-performance scolaire augmente.

Pour ce qui est du taux de sous-performance scolaire en fonction de la sévérité de cette dernière, en comparant les résultats des trois tableaux, on constate que les taux de sous-performance sont plus élevés à  $Z=1$  qu'à  $Z=1,5$  et plus élevés à  $Z=1,5$  qu'à  $Z=2$ . Conséquemment, plus le degré de sévérité de la sous-performance scolaire augmente ( $Z=1$ ,  $Z=1,5$ ,  $Z=2$ ), moins il y a d'élèves sous-performants.

Par rapport au niveau scolaire, en général, dans les trois tableaux, les taux de sous-performance sont plus élevés en 5<sup>e</sup> secondaire qu'en 1<sup>re</sup> secondaire et ce, peu importe le niveau d'aptitude. Entre la 1<sup>re</sup> secondaire et la 4<sup>e</sup> secondaire, il y a une tendance



voulant que les taux de sous-performance sont plus élevés en 4<sup>e</sup> secondaire qu'en 1<sup>re</sup> secondaire, et ce, à quelques exceptions près.

Pour ce qui est de prévalence de la sous-performance scolaire selon le sexe, dans les trois tableaux, les taux de sous-performance scolaire, sans tenir compte du niveau d'aptitude, sont très similaires. Ainsi, à  $Z=1$  et  $Z=1,5$  les taux de sous-performance chez les garçons et les filles sont similaires. Toutefois, lorsque  $Z=2$ , le taux de sous-performance est un peu plus élevé chez les garçons que chez les filles.

Tel qu'observé dans l'analyse descriptive des tableaux 4.7, 4.8 et 4.9, il semble y avoir certaines variations dans la prévalence de la sous-performance scolaire en fonction du sexe, du niveau scolaire et du niveau d'aptitude. De plus, il paraît y avoir des effets d'interactions entre ces variables. Par exemple, à  $Z=1$ ,  $Z=1,5$  et  $Z=2$ , il semble y avoir plus de sous-performance chez les garçons que chez les filles dans les groupes de niveau d'aptitude de 90 et plus (« 90 à 94,9 », « 95 à 98,9 » et « 99 et plus ») ce qui ne semble pas le cas chez les deux autres groupes (« 0 à 19,9 » et « 20 à 89,9 »), d'où une interaction possible entre le sexe et le niveau d'aptitude. De plus, il semble y avoir une tendance voulant que la sous-performance augmente en fonction du niveau scolaire, et ce, à certains niveaux d'aptitude. Ainsi, dans le groupe de niveau d'aptitude « 95 à 98,9 » à  $Z=1$ , 1,5 et 2, la sous-performance augmente de la 2<sup>e</sup> secondaire à la 5<sup>e</sup> secondaire. Cette augmentation ne suit toutefois pas le même profil pour les élèves ayant un niveau d'aptitude de « 20 à 89,9 » pour qui les moyennes de sous-performance fluctuent peu d'un niveau scolaire à un autre, et ce, à  $Z=1$ , 1,5 et 2 d'où une possible interaction entre le niveau d'aptitude et le niveau scolaire.

Afin de vérifier si les différences observées de façon descriptives sont statistiquement significatives, une analyse de variance prédisant la sous-performance scolaire a été menée. Les tableaux 4.10, 4.11 et 4.12 rapportent respectivement les résultats de cette

analyse de variance. Cette analyse menée avec un schème factoriel complet pour chacun des niveaux de sous-performance scolaire ( $Z=1, 1,5$  et  $2$ ) inclue la prévalence comme la variable dépendante et le niveau d'aptitude, le sexe et le niveau scolaire comme les variables indépendantes.

**Tableau 4.10**

Résultat de l'analyse de variance factorielle prédisant la prévalence de la sous-performance scolaire légère à  $Z=1$  en fonction du niveau d'aptitude, du sexe et du niveau scolaire

	dl	D	p	n <sup>2</sup>
Niveau d'aptitude				
(NA)	4	66,88	0,000	0,033
Sexe (S)	1	8,61	0,003	0,001
Niveau scolaire (NS)	4	5,14	0,000	0,003
NAxS	4	2,82	0,023	0,001
NAxNS	16	2,27	0,003	0,005
SxNS	4	1,30	0,268	0,001
NAxSxNS	16	1,06	0,389	0,002
Erreur	7726			

**Tableau 4.11**

Résultat de l'analyse de variance factorielle prédisant la prévalence de la sous-performance scolaire modérée à  $Z=1,5$  en fonction du niveau d'aptitude, du sexe et du niveau scolaire

	dl	D	p	n <sup>2</sup>
Niveau d'aptitude				
(NA)	4	29,99	0,000	0,015
Sexe (S)	1	10,83	0,001	0,001
Niveau scolaire (NS)	4	1,13	0,343	0,001
NAxS	4	3,08	0,015	0,002
NAxNS	16	2,45	0,001	0,005
SxNS	4	1,00	0,406	0,001
NAxSxNS	16	0,73	0,771	0,001
Erreur	7726			

**Tableau 4.12**

Résultat de l'analyse de variance factorielle prédisant la prévalence de la sous-performance scolaire extrême à  $Z=2$  en fonction du niveau d'aptitude, du sexe et du niveau scolaire

	dl	D	p	n <sup>2</sup>
Niveau d'aptitude (NA)	4	16,35	0,000	0,008
Sexe (S)	1	4,48	0,034	0,001
Niveau scolaire (NS)	4	2,38	0,050	0,001
NAxS	4	1,57	0,180	0,001
NAxNS	16	1,88	0,018	0,004
SxNS	4	0,37	0,831	0,000
NAxSxNS	16	0,82	0,663	0,002
Erreur	7726			

Tout d'abord, dans les tableaux présentés (4.10, 4.11 et 4.12), les trois effets principaux sont statistiquement significatifs. Ces trois effets sont marginaux, considérant la taille d'effet obtenue, mais significatifs ( $p \leq 0,05$ ), il s'agit de l'effet niveau d'aptitude, l'effet sexe et l'effet niveau scolaire. Afin d'interpréter ces effets, des tests post-hoc SNK ont été réalisés afin de déterminer les niveaux des variables indépendantes qui se distinguent.

Les résultats de ces tests sont présentés dans trois tableaux (4.13 à 4.15). Ainsi, le tableau 4.13 présente les résultats pour l'effet du niveau d'aptitude, le tableau 4.14 présente les résultats pour l'effet du niveau scolaire et le tableau 4.15 présente les résultats pour l'effet sexe.

**Tableau 4.13**  
Résultat du test SNK pour l'effet du niveau d'aptitude sur la sous-performance scolaire pour les trois niveaux de sévérité de sous-performance<sup>3</sup>

Groupes de douance	Z=1	Z=1,5	Z=2
0 à 19,9	0,0062 <sup>a</sup>	0,0000 <sup>a</sup>	0,0000 <sup>a</sup>
20 à 89,9	0,1755 <sup>b</sup>	0,0787 <sup>b</sup>	0,0298 <sup>ab</sup>
90 à 94,9	0,2698 <sup>c</sup>	0,1233 <sup>b</sup>	0,0698 <sup>c</sup>
95 à 98,9	0,3160 <sup>c</sup>	0,1238 <sup>b</sup>	0,0586 <sup>bc</sup>
99 et plus	0,2500 <sup>c</sup>	0,1058 <sup>b</sup>	0,0288 <sup>ab</sup>

Le tableau 4.13 permet d'illustrer les distinctions significatives entre les taux de sous-performance en fonction du niveau d'aptitude. À Z=1, le groupe niveau d'aptitude « 90 et plus » se distingue du groupe « 20 à 89,9 » et le groupe « 20 à 89,9 » se distingue du groupe « 0 à 19,9 ». Ainsi, on observe plus de sous-performance chez les

<sup>3</sup> Afin de faciliter l'interprétation des différences entre les moyennes, les lettres « a, b et c » ont été apposées à côté de chacune des moyennes. Lorsque la lettre apposée à côté d'une moyenne est la même que celle apposée à côté d'une autre moyenne, cela veut dire que les deux moyennes ne diffèrent pas de façon significative.

élèves provenant des trois groupes les plus doués (« 90 à 94,9 », « 95 à 98,9 » et « 99 et plus ») que chez les élèves du groupe « 20 à 89,9 » et on observe plus de sous-performance chez les élèves du groupe « 20 à 89,9 » que chez les élèves du groupe « 0 à 19,9 ». Conséquemment, à  $Z=1$ , la sous-performance est plus élevée chez les élèves doués que chez les autres élèves. Toutefois, il n'y a pas de distinction entre les niveaux de douance. En d'autres mots, les élèves légèrement doués (90 à 94,9), moyennement doués (95 à 98,9) et extrêmement doués (99 et plus) ont des taux de sous-performance scolaire comparables.

À  $Z=1,5$ , seul le groupe « 0 à 19,9 » se distingue de tous les autres groupes. Ainsi, dans le groupe « 0 à 19,9 » il y a moins de sous-performance scolaire que dans les deux autres groupes.

À  $Z=2$ , le groupe de niveau d'aptitude « 0 à 19,9 » se distingue des groupes « 90 à 94,9 » et « 95 à 98,9 ». De plus, les taux de sous-performance sont plus faibles dans le groupe « 0 à 19,9 » que dans les groupes « 90 à 94,9 » et « 95 à 98,9 ». Le groupe « 90 à 94,9 » se distingue de tous les autres groupes, à l'exception du groupe « 95 à 98,9 ». Ainsi, la sous-performance scolaire des élèves du groupe « 90 à 94,9 » est comparable à celle du groupe « 95 à 98,9 ». À  $Z=2$ , les élèves légèrement doués (90 à 94,9) sont ceux qui sous-performent le plus.

Le tableau 4.14 illustre quant à lui les distinctions significatives entre les taux de sous-performance scolaire en fonction du niveau scolaire.

**Tableau 4.14**

Résultat du test SNK pour l'effet du niveau scolaire sur la sous-performance scolaire pour les trois niveaux de sévérité de sous-performance

Niveaux scolaires	$Z=1$	$Z=1,5$	$Z=2$
1 <sup>re</sup> secondaire	0,1441 <sup>a</sup>	0,0599 <sup>a</sup>	0,0228 <sup>a</sup>
2 <sup>e</sup> secondaire	0,1362 <sup>a</sup>	0,0526 <sup>a</sup>	0,0160 <sup>a</sup>
3 <sup>e</sup> secondaire	0,1584 <sup>ab</sup>	0,0785 <sup>a</sup>	0,0255 <sup>a</sup>
4 <sup>e</sup> secondaire	0,1831 <sup>bc</sup>	0,0837 <sup>a</sup>	0,0391 <sup>b</sup>
5 <sup>e</sup> secondaire	0,2056 <sup>c</sup>	0,0968 <sup>a</sup>	0,0534 <sup>c</sup>



À  $Z=1$ , les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, de 2<sup>e</sup> secondaire et de 3<sup>e</sup> secondaire ne se distinguent pas entre eux quant à leurs taux de sous-performance. Par contre, les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire et de 2<sup>e</sup> secondaire ont des taux de sous-performance significativement moins élevés que ceux des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire et de 5<sup>e</sup> secondaire. De plus, les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire sous-performent davantage que les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire. Toutefois, la sous-performance des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire ne se distingue pas de la sous-performance des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire tout comme la sous-performance des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire ne diffère pas de celle des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire.

À  $Z=1,5$ , aucune différence significative quant à la sous-performance scolaire n'a pu être observée entre les niveaux scolaires. Toutefois, il y a une tendance à l'effet d'une relation positive entre les moyennes de sous-performance scolaire et le niveau scolaire, tel qu'observé à  $Z=1$ .

À  $Z=2$ , les taux de sous-performance scolaire des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, de 2<sup>e</sup> secondaire et de 3<sup>e</sup> secondaire ne se distinguent pas entre eux. Toutefois, ils se distinguent des taux de sous-performance de 4<sup>e</sup> secondaire qui eux se distinguent des taux de sous-performance de 5<sup>e</sup> secondaire. Ainsi, les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire sous-performent davantage que ceux de 4<sup>e</sup> secondaire et ces derniers sous-performent davantage que les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, 2<sup>e</sup> secondaire et 3<sup>e</sup> secondaire.

Le tableau 4.15 illustre quant à lui les distinctions significatives entre les taux de sous-performance scolaire en fonction du sexe.

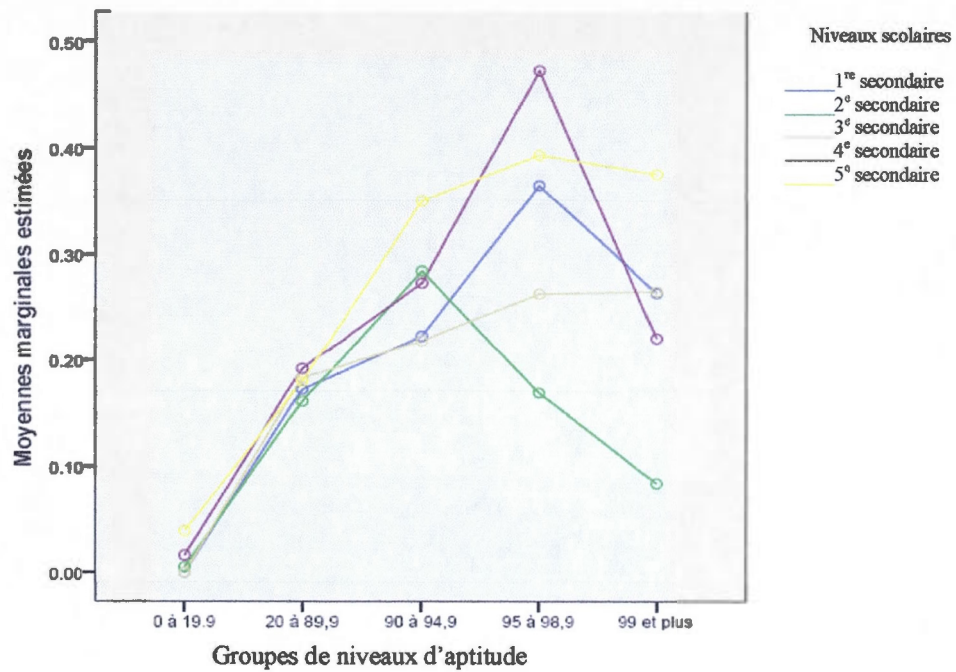
**Tableau 4.15**

Résultat du test SNK pour l'effet du sexe sur la sous-performance scolaire pour les trois niveaux de sévérité de sous-performance

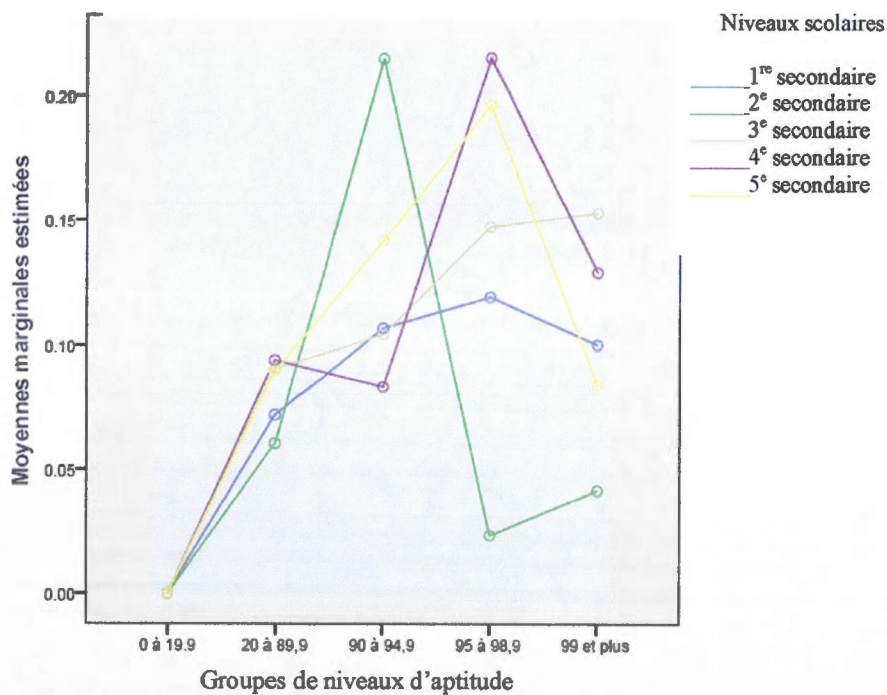
Niveaux scolaires	$Z=1$	$Z=1,5$	$Z=2$
Filles	0,1782 <sup>a</sup>	0,069 <sup>a</sup>	0,029 <sup>a</sup>
Garçons	0,234 <sup>b</sup>	0,113 <sup>b</sup>	0,047 <sup>b</sup>

Ainsi, selon le tableau 4.15, il y a davantage de sous-performance scolaire chez les garçons que chez les filles, et ce, à  $Z=1$ ,  $Z=1,5$  et  $Z=2$ .

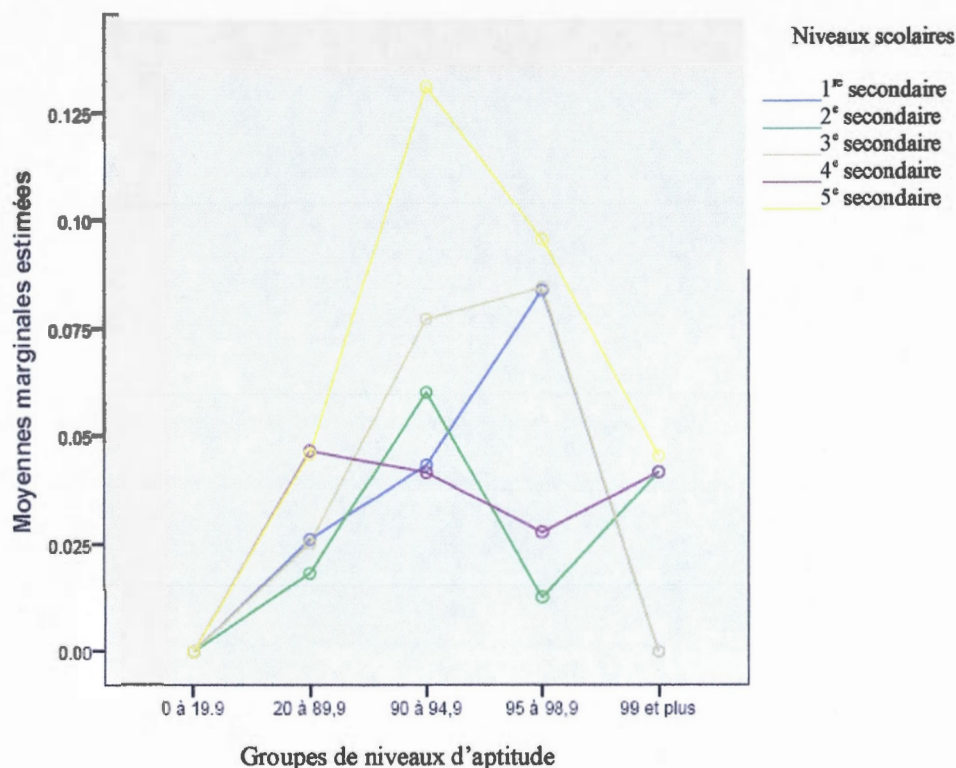
En se référant aux résultats des tableaux 4.10, 4.11 et 4.12 on observe que certains effets d'interactions, ayant une faible taille d'effet, mais significatifs, permettent d'expliquer des variances entre les taux de sous-performance scolaire. À  $Z=1$  et à  $Z=1,5$ , l'interaction entre niveau d'aptitude et sexe est significative et à  $Z=1$ ,  $Z=1,5$  et  $Z=2$ , l'interaction entre niveau d'aptitude et niveau scolaire est significative. Afin de mieux interpréter ces effets d'interaction, les figures 4.1, 4.2 et 4.3 illustrent par la présentation des moyennes marginales estimées en fonction des variables en jeu dans ces interactions, soit niveau d'aptitude et niveau scolaire à  $Z=1$ ,  $Z=1,5$  et  $Z=2$ . Les figures 4.4 et 4.5 représentent quant à elles les interactions significatives entre niveau d'aptitude et sexe à  $Z=1$  et  $1,5$ .



**Figure 4.1** L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le niveau scolaire quant à la sous-performance scolaire légère à  $Z=1$



**Figure 4.2** L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le niveau scolaire quant à la sous-performance scolaire modérée à  $Z=1,5$



**Figure 4.3** L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le niveau scolaire quant à la sous-performance scolaire extrême à  $Z=2$

La figure 4.1 montre une relation positive entre le niveau d'aptitude et la sous-performance scolaire peu importe le niveau scolaire, du moins pour les trois niveaux d'aptitude les plus faibles. La sous-performance s'accroît à mesure que le niveau d'aptitude s'accroît. À partir du 95<sup>e</sup> percentile d'aptitude intellectuelle, les moyennes de sous-performance ne suivent plus la même tendance d'un niveau scolaire à l'autre. Pour la 1<sup>re</sup> secondaire, la 4<sup>e</sup> secondaire et la 5<sup>e</sup> secondaire, la sous-performance croît pour redescendre lorsque le niveau d'aptitude est de 99 et plus. Pour la 3<sup>e</sup> secondaire, la sous-performance croît plus le niveau d'aptitude augmente. Pour la 2<sup>e</sup> secondaire, la sous-performance croît en fonction du niveau d'aptitude, mais diminue lorsque le niveau d'aptitude est de 95 et plus. Ainsi, il semble qu'à  $Z=1$ , les jeunes doués dont le niveau d'aptitude se situe entre le 95<sup>e</sup> et le 99<sup>e</sup> percentile et qui sont en 4<sup>e</sup> secondaire aient plus tendance à sous-performer que tous les autres jeunes.



La figure 4.2 et la figure 4.3 montrent des niveaux comparables de sous-performance peu importe le niveau scolaire, du moins pour le premier niveau d'aptitude, soit le plus faible (0 à 19,9). À partir du deuxième niveau d'aptitude (20 à 89,9), il y a un écart entre la sous-performance des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire et de 5<sup>e</sup> secondaire et les autres élèves. Ainsi, les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire et 5<sup>e</sup> secondaire ont des taux de sous-performance scolaire plus élevés. À partir du 90<sup>e</sup> percentile d'aptitude intellectuelle, la relation entre le niveau d'aptitude et la sous-performance devient différente selon le niveau scolaire.

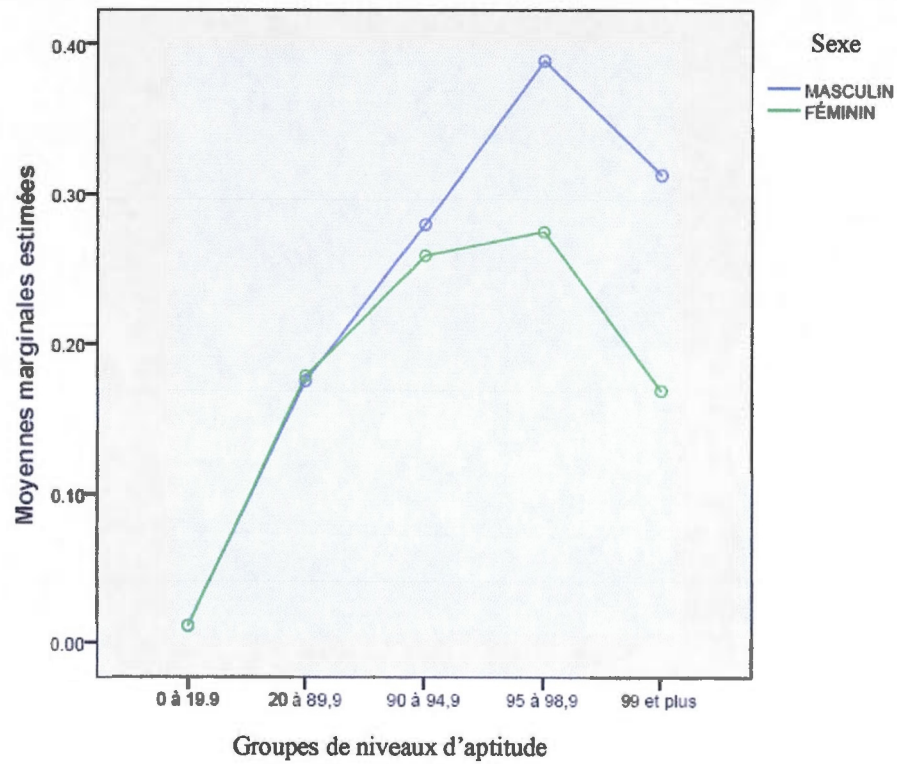
À la figure 4.2, à  $Z=1,5$ , en 1<sup>re</sup> secondaire, 4<sup>e</sup> secondaire et 5<sup>e</sup> secondaire, la sous-performance scolaire croît jusqu'au niveau d'aptitude « 95 à 98,9 », puis diminue légèrement lorsque le niveau d'aptitude est de 99 et plus. En 2<sup>e</sup> secondaire, la sous-performance atteint son apogée au niveau d'aptitude « 90 à 94,9 » puis chute de façon considérable au niveau d'aptitude « 95 à 98,9 » pour remonter légèrement à « 99 et plus ». En 3<sup>e</sup> secondaire, il y a une relation positive entre la sous-performance scolaire et tous les niveaux d'aptitude. Enfin, les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire ayant un niveau d'aptitude qui se situe entre le 90<sup>e</sup> et le 95<sup>e</sup> percentile, soit légèrement doués sont ceux qui ont obtenu les moyennes de sous-performance les plus élevées à  $Z=1,5$ . Aussi, leurs pairs de 4<sup>e</sup> secondaire dont le niveau d'aptitude se situe entre le 95<sup>e</sup> et le 99<sup>e</sup> percentile ont enregistré des moyennes de sous-performance tout aussi élevées à  $Z=1,5$ .

À la figure 4.3, à  $Z=2$ , la sous-performance des élèves de 2<sup>e</sup> secondaire se comporte semblablement à celle des élèves de 2<sup>e</sup> secondaire à  $Z=1,5$ . C'est-à-dire qu'en 2<sup>e</sup> secondaire, la sous-performance atteint son apogée au niveau d'aptitude « 90 à 94,9 » (légèrement doués) puis chute de façon considérable au niveau d'aptitude « 95 à 98,9 » (moyennement doués) pour remonter légèrement à « 99 et plus ». En 1<sup>re</sup> secondaire, il y a une relation positive entre la sous-performance scolaire et tous les niveaux d'aptitude. En 3<sup>e</sup> secondaire, la sous-performance croît jusqu'au niveau

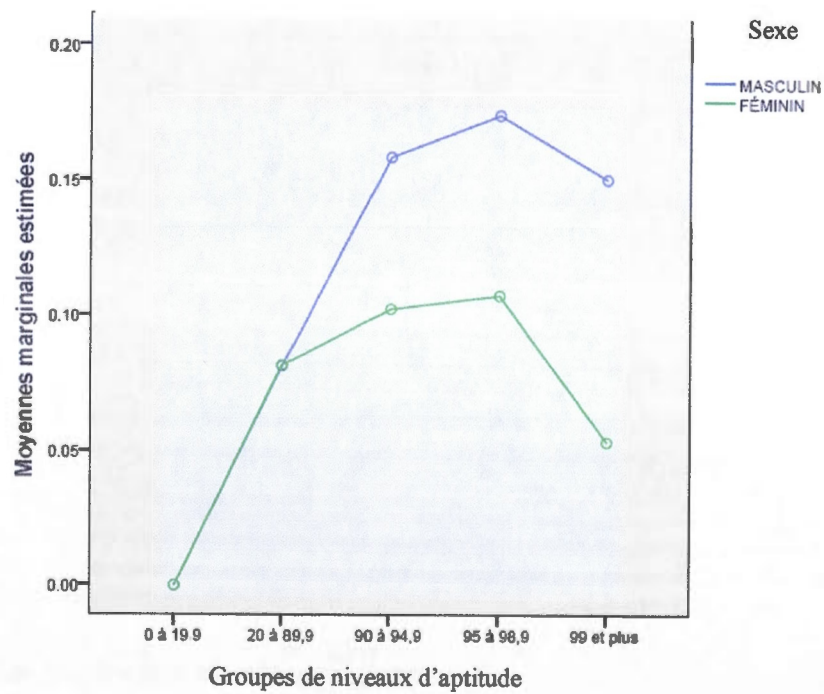


d'aptitude « 95 à 98,9 » puis chute lorsque le niveau d'aptitude est de 99 et plus. En 4<sup>e</sup> secondaire, la sous-performance croît aux deux premiers niveaux d'aptitude puis diminue à partir du 90<sup>e</sup> percentile et remonte à partir du 99<sup>e</sup> percentile. En 5<sup>e</sup> secondaire, la sous-performance croît positivement en fonction du niveau d'aptitude et diminue seulement lorsque le niveau d'aptitude est de 99 et plus. Enfin, à  $Z=2$ , les moyennes de sous-performance les plus élevées sont observées chez les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire dont le niveau d'aptitude se situe entre les 90<sup>e</sup> et 95<sup>e</sup> percentiles, soit chez les élèves légèrement doués.

En somme, pour les figures 4.1, 4.2 et 4.3, la sous-performance scolaire suit un profil similaire pour tous les niveaux scolaires lorsque le niveau d'aptitude est inférieur à 90 percentiles, mais se comporte de manière différente à partir du 90<sup>e</sup> percentile, soit chez les élèves doués. En effet, pour les doués, dans les trois figures, l'évolution de la sous-performance scolaire est singulière d'un niveau d'aptitude à l'autre sinon qu'on observe généralement un niveau de sous-performance scolaire plus bas chez les élèves dont le niveau d'aptitude se situe au-dessus du 99<sup>e</sup> percentile.



**Figure 4.4** L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le sexe quant à la sous-performance scolaire légère à  $Z=1$



**Figure 4.5** L'effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et le sexe quant à la sous-performance scolaire modérée à  $Z=1,5$

Concernant les deux interactions observées ( $Z=1$  et  $Z=1,5$ ) entre la sous-performance scolaire, le niveau d'aptitude et le sexe, elles sont comparables. Les figures 4.4 et 4.5 montrent des taux et une évolution comparables des moyennes de sous-performance peu importe le sexe pour les deux premiers niveaux d'aptitude (0 à 89,9). Pour les deux niveaux d'aptitude suivants (90 à 98,9) les moyennes continuent de croître, mais moins rapidement et en diminuant pour le dernier niveau d'aptitude (99 et plus). De plus, pour les trois derniers niveaux d'aptitude (90 et plus), soit chez les élèves doués, l'écart entre les garçons et les filles s'accroît de façon importante. Conséquemment, ces données permettent d'affirmer que les garçons intellectuellement doués ont tendance à sous-performer davantage que les filles intellectuellement douées et que la sous-performance est plus importante pour les niveaux d'aptitude variant entre les 90<sup>e</sup> et 95<sup>e</sup> percentiles. La différence entre les garçons et les filles est encore plus marquée lorsque la sous-performance est à  $Z=1,5$  et également lorsque le niveau d'aptitude est de 99 et plus. Bien qu'une tendance similaire soit observée à  $Z=1$  et  $Z=1,5$ , celle-ci n'est pas significative.

Afin d'apprécier l'ampleur des effets principaux et des interactions présentés précédemment, il est possible de se référer aux  $n^2$  présentés aux tableaux 4.10, 4.11 et 4.12. Pour ce qui est des effets principaux, à  $Z=1$ ,  $Z=1,5$  et  $Z=2$ , le niveau d'aptitude explique significativement 3,3%, 1,5% et 0,8% de la variance de la sous-performance scolaire. À  $Z=1$ ,  $Z=1,5$  et  $Z=2$ , le sexe explique significativement 0,1% de la variance et à  $Z=1$  et à  $Z=2$ , le niveau scolaire explique significativement et respectivement 0,3% et 0,1% de la variance de la sous-performance scolaire. De plus, à  $Z=1$  et à  $Z=1,5$ , l'interaction entre niveau d'aptitude et sexe explique significativement et respectivement 0,1% et 0,2% de la variance de la sous-performance scolaire. De plus, à  $Z=1$ ,  $Z=1,5$  et  $Z=2$ , l'interaction entre niveau d'aptitude et niveau scolaire explique significativement et respectivement 0,5% ( $Z=1$  et  $Z=1,5$ ) et 0,4% ( $Z=2$ ) de la variance de la sous-performance scolaire.

#### 4.3 Caractéristiques individuelles et environnementales liées à la sous-performance scolaire

Afin de répondre au deuxième objectif du présent mémoire qui est d'explorer les caractéristiques pouvant être associées à la sous-performance scolaire chez les doués et à la sous-performance scolaire chez les non-doués, une analyse de régression hiérarchique séquentielle a été menée afin de prédire la sous-performance scolaire continue.

Avant de procéder à la régression, étant donné que les variables potentiellement liées à la sous-performance sont nombreuses et que certaines d'entre elles sont possiblement liées entre elles, une analyse factorielle en composante principale avec une rotation varimax a été réalisée afin de tenter de réduire le nombre de variables à considérer dans les analyses. Pour chacun des facteurs retenus de cette analyse, un indice de consistance interne, l'alpha de Cronbach, a été calculé. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 4.16.

**Tableau 4.16**  
 Résultats de l'analyse factorielle en composante principale avec rotation varimax sur  
 les différents items potentiellement prédicteurs de la sous-performance scolaire<sup>4</sup>

	Engagement scolaire	Indiscipline inversée	Composante		Importance de la réussite	Autres
			Soutien pédagogique	Soutien parental		
Volonté d'apprendre en maths	<b>**0,499</b>	-0,336	-0,002	0,242	0,222	0,104
Orientation vers le travail scolaire (PSY)	0,806	-0,012	0,107	-0,004	0,070	-0,013
Engagement scolaire	0,619	-0,306	-0,027	0,223	0,272	-0,043
Relations chaleureuses avec les enseignants*	0,612	0,139	0,136	0,167	-0,114	0,028
Isolement social	0,112	<i>0,511</i>	0,028	-0,075	-0,072	0,441
Investissement scolaire négatif des amis (désengagement scolaire)	0,053	0,620	-0,038	-0,246	-0,107	0,001
Délinquance générale*	0,000	0,853	-0,089	-0,080	-0,023	0,028
Indiscipline	-0,259	<i>0,717</i>	-0,224	-0,051	0,017	-0,043
Anxiété scolaire*	0,047	-0,049	-0,089	0,192	0,145	0,771
Engagement des parents	0,008	-0,191	0,164	<i>0,588</i>	0,053	-0,266
Supervision des parents	0,113	-0,125	0,015	<i>0,693</i>	0,018	0,135
Soutien scolaire des parents	0,163	-0,031	0,162	<i>0,774</i>	0,116	-0,043
Climat éducatif	0,185	-0,130	<i>0,780</i>	0,115	0,159	-0,037
Orientation vers le travail scolaire (QES)	0,666	0,024	0,212	-0,074	0,303	-0,055
Orientation vers soi	0,247	-0,014	0,085	0,057	<i>0,694</i>	0,013
Attribution de l'effort	0,156	-0,017	0,235	-0,072	0,613	-0,003
Valorisation scolaire des parents	-0,050	-0,119	-0,001	0,193	<i>0,681</i>	0,028
Pratiques pédagogiques	0,183	-0,064	<i>0,814</i>	0,094	0,118	-0,033
Aide aux élèves en difficulté	0,005	-0,084	<i>0,786</i>	0,096	0,043	-0,064
Estime de soi négative (Rosenberg)*	-0,097	0,052	-0,039	-0,260	-0,073	0,696
Alpha de Cronbach	0,72	0,52	0,79	0,62	0,47	

\* items non conservés pour cause de saturation dans plus d'un facteur ou nuisant à la consistance interne de son facteur d'appartenance

\*\*En italique : les items retenus pour chacun des facteurs




L'analyse factorielle a permis de faire ressortir 6 facteurs dont 5 demeurent vraiment interprétables. Les facteurs ont été interprétés à partir des saturations factorielles plus élevées que 0,3 et seulement si celles-ci ne saturaient pas sur plus d'un facteur à la fois. De plus, les analyses de la corrélation item total réalisée lors du calcul de l'alpha de Cronbach de chaque facteur ont permis d'identifier un certain nombre de ces variables qui nuisent à la consistance interne des échelles à créer. Ainsi des 20 variables entrées dans l'analyse, 15 ont été utilisées pour créer cinq nouvelles variables constituées en calculant la moyenne des items qui saturent suffisamment dans leur facteur. De plus, trois des items qui apparaissent dans le 6<sup>e</sup> facteur, seront entrés indépendamment dans l'analyse de régression. Il s'agit de l'estime de soi négative (Rosenberg), des relations chaleureuses avec les enseignants et de l'anxiété scolaire.

De plus, puisque trois indicateurs d'anxiété étaient également disponibles, une analyse de fiabilité a été réalisée sur ces derniers pour constater qu'ils offraient une consistance interne suffisamment élevée ( $\alpha = 0,68$ ) pour créer un nouveau score. La moyenne de ceux-ci a été calculée afin d'obtenir un score d'anxiété scolaire.

Enfin, le tableau 4.17 présente les variables qui ont finalement été retenues pour l'analyse de régression.

**Tableau 4.17**  
Variables retenues et leurs échelles correspondantes pour l'analyse de régression

Variables	Échelles retenues	alpha
Engagement scolaire	Orientation vers le travail scolaire (3 items)	0,72
	Volonté d'apprendre en mathématiques (4 items)	
	Engagement scolaire (4 items)	
Indiscipline inversée	Isolement social (5 items)	0,52
	Investissement scolaire négatif des amis (3 items)	
	Indiscipline (5 items)	
Soutien pédagogique	Climat éducatif (7 items)	0,79
	Pratiques pédagogiques (8 items)	
	Aide aux élèves en difficulté (5 items)	
Soutien parental	Engagement des parents (7 items)	0,62
	Supervision des parents (2 items)	
	Soutien scolaire des parents (12 items)	
Importance de la réussite	Orientation vers soi (4 items)	0,47
	Attribution de l'effort (6 items)	
	Valorisation scolaire des parents (5 items)	
Estime de soi négative (Rosenberg)	Estime de soi négative (5 items)	0,795
Relations chaleureuses avec les enseignants	Relations chaleureuses avec les enseignants (6 items)	0,818
Anxiété scolaire	Anxiété scolaire (6 items)	0,68
	Anxiété de performance en maths (1 item)	
	Anxiété de performance en français (1 item)	
IMSE	Donnée du MELS	
Scolarité de la mère	(1 item)	
Rang dans la famille	(1 item)	
Niveau d'aptitude	Score au Raven	

Certaines des variables du tableau 4.17 avaient des valeurs extrêmes. Elles ont été corrigées en les ramenant à la valeur la plus élevée acceptable (deux écarts-types à la moyenne). Une des variables, soit l'indiscipline, avait une distribution qui ne respectait pas le postulat de normalité. Conséquemment, une transformation

d'inversion ( $1/X$ ) a été appliquée, ce qui a permis de rendre la distribution de cette variable normale.

Les variables présentées au tableau 4.17 sont potentiellement des prédicteurs à entrer dans la régression qui permettra d'explorer quels sont les déterminants de la sous-performance. Dans le but de déterminer lesquelles de ces variables personnelles et environnementales peuvent être entrées dans la régression, des corrélations de Pearson ont été calculées entre chacune de ces variables et la sous-performance scolaire. Les tableaux 4.18 et 4.19 présentent ces corrélations. Seules les variables dont les corrélations sont statistiquement significatives ont été conservées pour la régression. Le tableau 4.18 montre que trois des six variables environnementales ressortent statistiquement significatives et le tableau 4.19 montre que toutes les variables individuelles, soit six variables ressortent également statistiquement significatives. Ces neuf variables ont donc été utilisées dans la régression.

**Tableau 4.18**  
Corrélations de Pearson entre l'indicateur « sous-performance scolaire » et les variables environnementales

	Soutien pédagogique	Soutien parental	Niveau de scolarité de la mère	IMSE dichotomisé	Rang dans la famille	Relations chaleureuses avec les enseignants
Sous- performance	Corrélation de Pearson -0,048**	-0,083**	-0,065**	-0,003	-0,010	-0,021
N	5754	6036	4578	6277	6464	6343
**p< 0,01    *p<0,05						

**Tableau 4.19**  
Corrélations de Pearson entre l'indicateur « sous-performance scolaire » et les variables individuelles

	Score au Raven	Anxiété scolaire	Importance de la réussite	Estime de soi négative	Engagement scolaire	Indiscipline inversée
Sous- performance	Corrélation de Pearson 0,267**	0,067**	-0,049**	0,039*	-0,131**	-0,129**
N	6447	6060	5737	5590	6483	6389

\*\*p< 0,01    \*p<0,05

Une régression hiérarchique séquentielle en trois blocs a été réalisée. Dans un premier bloc, le score continu standardisé au Raven a été entré, c'est-à-dire le niveau d'aptitude. Dans un deuxième bloc, des prédicteurs de nature individuelle et de nature environnementale retenus ont été ajoutés au premier bloc. Dans le troisième bloc, l'interaction entre les termes des deux premiers blocs a été ajoutée au deuxième bloc.

De plus, il importe de spécifier que pour cette régression, les élèves dont le niveau d'aptitude se situait en dessous du 20<sup>e</sup> percentile ont été retirés de l'analyse. Cette décision a été prise après avoir considéré les résultats de l'analyse de variance. En effet, selon les résultats de l'analyse de variance, il semble que les élèves ayant un niveau d'aptitude peu élevé soient très peu à risque de sous-performer, d'où des taux de sous-performance scolaire majoritairement nuls ou très faibles, dans cet échantillon d'élèves. Étant donné que l'objectif est d'étudier les caractéristiques potentiellement associées à la variation de la sous-performance scolaire, le groupe dans lequel la sous-performance scolaire est presque inexistante a été éliminé de l'analyse de régression.

Les résultats de cette régression montrent que le modèle du troisième bloc est celui qui explique significativement le plus de variance. En effet, le premier modèle explique 6,6% de la variance de la sous-performance scolaire ( $F_{(1, 3703)} = 260,233; p < 0,001$ ). De plus, le deuxième modèle ajoute 6,1% pour l'explication cette variance ( $F_{(8, 3695)} = 32,506; p < 0,001$ ) alors que le troisième modèle ajoute significativement quant à lui 0,5% ( $F_{(8, 3687)} = 2,395; p < 0,05$ ). Le troisième bloc est donc celui qui est présenté au tableau 4.20.



Tableau 4.20

Résultats de la régression hiérarchique séquentielle sur la sous-performance scolaire avec comme prédicteurs les variables individuelles et environnementales retenues

	Coeff.	Erreur	Bêta	t	p
Constante	0,238	0,209		1,141	0,254
Score au Raven	0,706	0,303	0,419	2,331	0,020*
Soutien pédagogique	0,052	0,028	0,038	1,870	0,062
Soutien parental	-0,023	0,038	-0,013	-0,613	0,483
Niveau de scolarité de la mère	-0,031	0,013	-0,044	-2,360	0,018*
Anxiété scolaire	0,078	0,017	0,090	4,643	0,000**
Importance de la réussite	-0,041	0,031	-0,027	-1,317	0,188
Estime de soi négative (Rosenberg)	-0,000	0,006	-0,001	-0,049	0,961
Engagement scolaire	-0,149	0,035	-0,108	-4,798	0,000**
Indiscipline inversée	-0,768	0,146	-0,125	-5,455	0,000**
Niveau d'aptitude (NA) x Soutien pédagogique	0,056	0,040	0,156	1,421	0,155
NA x Anxiété scolaire	0,012	0,023	0,023	0,515	0,607
NA x Soutien parental	-0,026	0,055	-0,050	-0,471	0,638
NA x Engagement scolaire	-0,123	0,043	-0,065	-2,886	0,004*
NA x Indiscipline inversée	-0,273	0,184	-0,133	-1,480	0,139
NA x Importance de la réussite	0,057	0,046	0,025	1,249	0,212
NA x Estime de soi	0,002	0,008	0,010	0,215	0,830
NA x Scolarité de la mère	-0,028	0,020	-0,116	-1,391	0,164

\*\* $p < 0,01$  \* $p < 0,05$

Selon le tableau 4.20, le score au Raven (niveau d'aptitude), le niveau de scolarité de la mère, l'engagement scolaire, l'anxiété scolaire et l'indiscipline (inversée) sont significativement liées à la sous-performance scolaire. En effet, le score au Raven est directement lié à la sous-performance scolaire, ce qui veut dire que plus le score au Raven augmente, plus la sous-performance scolaire augmente.

Pour ce qui est du niveau de scolarité de la mère, de l'engagement scolaire et de l'indiscipline (inversée), ces variables sont inversement liées à la sous-performance scolaire. En d'autres mots, moins le niveau de scolarité de la mère est élevé, plus un élève est indiscipliné et moins l'engagement scolaire d'un élève est élevé, plus celui-ci est sous-performant à l'école.

Toujours sur la base du tableau 4.20, on remarque un effet d'interaction entre le niveau d'aptitude et l'engagement scolaire qui est significativement lié à la sous-performance scolaire. Les résultats de cet effet d'interaction sont présentés au tableau 4.21. Par ailleurs, le fait que seule l'interaction entre le niveau d'aptitude et l'engagement scolaire soit significative suggère que les déterminants de la sous-performance scolaire sont les mêmes pour les doués et la population normative, à l'exception de l'engagement scolaire.

**Tableau 4.21**

Corrélations de Pearson entre la sous-performance scolaire et l'engagement scolaire en fonction du niveau d'aptitude

	Sous- performance Niveau d'aptitude 20 à 89,9	Sous- performance Niveau d'aptitude 90 à 94,9	Sous- performance Niveau d'aptitude 95 à 98,9	Sous- performance Niveau d'aptitude 99 et plus
Engagement scolaire	-0,134**	-0,256**	-0,155*	-0,081
N	5 642	430	307	104

\*\* $p < 0,01$  \* $p < 0,05$

Afin d'interpréter cette interaction, la corrélation de Pearson entre la sous-performance et l'engagement scolaire a été calculée pour les quatre niveaux d'aptitude. Ces corrélations sont présentées au tableau 4.21. Sur la base des résultats obtenus, il apparaît que l'engagement scolaire est un déterminant de la sous-performance scolaire des élèves dont le niveau d'aptitude se situe entre le 20<sup>e</sup> et le 99<sup>e</sup> percentile. À partir du 99<sup>e</sup> percentile, l'engagement scolaire ne semble pas être un déterminant pour la sous-performance scolaire. De plus, la corrélation est plus élevée dans le groupe dont le niveau d'aptitude se situe entre le 90<sup>e</sup> et le 95<sup>e</sup> percentile, soit chez les élèves légèrement doués.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Le présent mémoire poursuit deux objectifs principaux. Le premier est de documenter l'ampleur du phénomène de sous-performance scolaire chez les élèves québécois doués et non doués, et le deuxième est de vérifier, sur une base exploratoire, si les caractéristiques liées à la sous-performance scolaire chez les doués sont les mêmes que celles liées à la sous-performance scolaire d'une population normative. Le présent chapitre discute des résultats obtenus en fonction de ces deux objectifs. Cette discussion est suivie d'une réflexion sur les limites de la présente étude et des prospectives à envisager dans ce champ de recherche.

#### 5.1 L'ampleur du phénomène de sous-performance scolaire

Pour répondre au premier objectif de recherche, une analyse de la variation de la prévalence de la sous-performance scolaire a été réalisée en fonction de différents déterminants. Globalement, il est possible de constater que la prévalence varie grandement. Les taux vont de 0% à 56% selon la sévérité du rapport de sélection, le niveau d'aptitude, le sexe et le niveau scolaire. En effet, les moyennes de sous-performance scolaire fluctuent, et ce, en fonction des différents facteurs retenus pour les analyses. Toutefois, les taux sont généralement plus élevés chez les jeunes doués et ils sont pratiquement toujours nuls pour les jeunes dont le niveau d'aptitude est faible (0 à 20 percentiles).

Les résultats des analyses de variance présentées aux tableaux 4.10, 4.11 et 4.12 permettent d'observer que la prévalence de la sous-performance scolaire varie significativement en fonction du niveau scolaire, du sexe et du niveau d'aptitude.

Aussi, deux interactions de premier niveau laissent croire que la variation de cette prévalence est assez complexe. Ainsi, la variation des taux de prévalence entre les différents groupes de niveau d'aptitude est différente selon le niveau scolaire et selon le sexe de l'élève. Enfin, les résultats montrent que les moyennes de sous-performance varient également selon le niveau de sévérité de cette sous-performance scolaire, c'est-à-dire le rapport de sélection. Les sections qui suivent discutent de façon plus détaillée de chacun de ces résultats.

#### 5.1.1 Prévalence de la sous-performance scolaire selon le niveau d'aptitude

Toujours pour répondre au premier objectif concernant la prévalence, la présente étude a permis de constater que le niveau d'aptitude est la variable qui explique le plus de variance dans les taux de sous-performance scolaire, tel que rapporté par les états carrés aux tableaux 4.10, 4.11 et 4.12. Plus précisément, selon les résultats, la sous-performance scolaire est significativement plus élevée chez les élèves doués (niveau d'aptitude à partir du 90<sup>e</sup> percentile) que chez les élèves non doués (niveau d'aptitude en dessous du 90<sup>e</sup> percentile). Toutefois, lorsque le rapport de sélection utilisé est de  $Z=1,5$ , la distinction par rapport au niveau d'aptitude est moins marquée. En effet, c'est le groupe d'élèves dont le niveau d'aptitude se situe à partir du 20<sup>e</sup> percentile qui se distingue du groupe d'élèves dont le niveau d'aptitude se situe en dessous du 20<sup>e</sup> percentile. En d'autres mots, il semble qu'à  $Z=1,5$  les élèves doués ne sous-performent pas significativement davantage que les élèves ayant une aptitude dans la moyenne. Ce constat est étonnant. Toutefois, même si les différences entre les moyennes de sous-performance scolaire des doués et des non doués ne sortent pas significatives, on observe tout de même qu'à  $Z=1,5$ , les élèves doués ont des taux de sous-performance plus élevés que les élèves non doués. Conséquemment, à  $Z=1,5$ , la tendance semble comparable à celle de  $Z=1$  et  $Z=2$ . Il est donc possible que la mesure n'ait pas été assez sensible, rendant ainsi la différence entre les doués et les non doués non significative pour  $Z=1,5$ .



Outre l'exception à  $Z=1,5$ , ces résultats vont dans le même sens que ceux de Cheung et Rudowicz (2003). Bien que ces derniers n'aient pas étudié spécifiquement les élèves doués, ils ont observé que le QI était la variable qui permettait le plus de prédire la sous-performance scolaire. Selon leurs résultats, il y a une tendance vers laquelle, plus un individu a un niveau d'aptitude élevé, plus il est à risque de sous-performer. Ces résultats ne sont pas étonnants, car plus un individu est intellectuellement doué, plus il a la place pour sous-performer, c'est-à-dire que l'écart entre son niveau d'aptitude et son rendement a la possibilité de se creuser davantage contrairement à ceux qui possèdent une aptitude peu élevée. Il y a donc là une certaine dépendance entre la sous-performance scolaire et le niveau d'aptitude qui est clairement associée au calcul même de l'indice de sous-performance scolaire qui est lui-même composé à partir de l'indicateur d'aptitude (QI). En ce sens, il est étonnant de constater que la corrélation entre l'aptitude et la sous-performance ne soit pas plus élevée que 0,27 (corrélation de Pearson,  $p < 0,01$ , voir tableau 4.19). Cette dépendance n'est donc pas si grande.

Les taux de prévalence observés permettent également de questionner les taux de prévalence présentés dans certaines études. Notamment, comment est-il possible que la Commission nationale pour l'excellence de l'éducation (1983) ait avancé un taux de 50% de sous-performance pour les élèves doués, lorsque la moyenne observée dans le présent mémoire en est très loin à 16% (à  $Z=1$ ) ? De plus, selon les moyennes présentées aux tableaux 4.7, 4.8 et 4.9, il n'y a qu'une seule situation où la prévalence de la sous-performance scolaire a atteint ce niveau, soit pour les garçons de 4<sup>e</sup> secondaire lorsque le rapport de sélection est de  $Z=1$  (56%). D'ailleurs, même si les taux de prévalence au tableau 4.7 pour le niveau d'aptitude de 95 à 98,9 sont assez élevés (moyenne de 32%), les taux sont généralement assez loin de ce 50% avancé par la commission américaine. Rappelons d'abord que l'étude de la Commission nationale n'est pas comparable à la présente, car ses résultats ont été obtenus auprès

d'une population normative, alors que l'échantillon utilisé dans la présente recherche est issu principalement d'une population défavorisée. Par contre, on peut émettre l'hypothèse que les données utilisées dans l'étude de la Commission nationale pour l'excellence de l'éducation soient biaisées ou minimalement propres à un sous-échantillon très particulier. En effet, malgré le sérieux de la démarche de cette commission d'enquête, ce taux de sous-performance est basé sur des témoignages reçus à la commission et non sur des analyses statistiques menées sur des échantillons. De plus, bien que de nombreux experts aient témoigné lors de cette commission, les témoignages recueillis comprennent aussi des observations de différents citoyens dont l'expertise n'est pas d'estimer la prévalence de la sous-performance scolaire. En somme, le taux avancé par la Commission nationale pour l'excellence de l'éducation n'est pas basé sur des études empiriques ou des statistiques compilées dans l'ensemble des écoles américaines, mais simplement sur des témoignages. Ceci démontre bien l'importance d'appuyer les réflexions sur des données empiriques.

À l'époque de la commission, en 1983, il s'agissait sans doute plutôt d'une façon de sonner l'alarme et de mettre en lumière le fait que plusieurs élèves doués ne performaient pas à la hauteur de leur potentiel. Il demeure toutefois que la conclusion de la commission voulant que les jeunes doués sous-performent davantage est confirmée, du moins pour les élèves légèrement ou moyennement doués. Le présent mémoire montre clairement, qu'indépendamment du rapport de sélection, ce sont ces deux sous-groupes dont le niveau d'aptitude se situe entre le 90<sup>e</sup> percentile et le 99<sup>e</sup> percentile qui sous-performent davantage. Par contre, le groupe des élèves extrêmement doués ne semble pas sous-performer davantage que tous les autres groupes. Ce dernier sous-groupe semble donc se démarquer de ses pairs doués et mérite donc une attention particulière.

Selon les données obtenues par Schwanen (2008) les élèves extrêmement doués ont généralement une capacité d'adaptation supérieure aux autres élèves. De plus, les élèves extrêmement doués (QI supérieur à 140) de l'étude longitudinale de Terman (cité par Trost, 2000) performaient très bien à l'école quoique pas totalement à la hauteur de leur potentiel. Les résultats de Terman permettent de comprendre que pour ces élèves extrêmement doués, la sous-performance n'est souvent pas un problème. Par conséquent, il semble que bien que les individus extrêmement doués n'échappent pas à la sous-performance scolaire, ils sont moins sujets à y être associés que leurs pairs un peu moins doués et que ceux-ci sous-performent clairement davantage que les jeunes non doués.

#### 5.1.2 Prévalence de la sous-performance scolaire selon la sévérité

Outre l'influence du niveau d'aptitude, la sévérité de la sous-performance, c'est-à-dire le rapport de sélection, est également un déterminant dans l'estimation des taux de sous-performance scolaire.

En effet, plus la sévérité de la sous-performance augmente, moins on retrouve d'élèves qui sous-performent. Selon les résultats de la présente recherche, la moyenne de sous-performance à  $Z=1$  est de 16%, à  $Z=1,5$  elle passe à 7% et à  $Z=2$  elle diminue à 3%. Le fait de doubler la sévérité du rapport de sélection réduit de plus de 5 fois la taille de la prévalence. Ce constat va dans le même sens que celui de Cheung et Rudowicz (2003) qui, pour une sous-performance scolaire dont la sévérité se situait à 2 écarts types, avaient observé un taux de sous-performance de 3,7% dans la population normative comparativement à un taux de sous-performance scolaire plus élevé à 1 écart type, soit un taux de sous-performance de 12%.

Il est également intéressant de constater que malgré les différences entre l'échantillon de Cheung et Rudowicz (2003) et celui de la présente recherche, les taux de sous-

performance à 1 et à 2 écarts types sont relativement proches. En effet, l'échantillon de Cheung et Rudowicz (2003) était composé de 2 720 élèves chinois de 8<sup>e</sup> année et de 9<sup>e</sup> année. Bien que la culture chinoise soit très différente de la culture québécoise, les taux de sous-performance obtenus dans les deux échantillons sont proches. Il n'est toutefois pas si étonnant d'observer une similitude, car à partir du moment où la sous-performance se distribue normalement, sélectionner un Z de 1 donnera toujours le même pourcentage et de même pour un Z de 2, et ce, peu importe la culture. Ceci laisse croire que la distribution de la sous-performance de la présente recherche et celle de l'étude de Cheung et Rudowicz (2003) sont comparables. Ceci peut également représenter un artéfact causé par l'utilisation de méthodes similaires afin d'estimer la sous-performance.

Conséquemment, il se peut que contrairement à ce que Tuss et al. (1995) aient observé, les différences culturelles aient peu d'influence sur les taux de sous-performance scolaire. Il est également possible que les taux de sous-performance scolaire de la population normative des jeunes québécois soient comparables à ceux de la population normative des jeunes chinois.

En comparaison, une des rares études menées sur des élèves québécois du primaire a rapporté un taux de sous-performance de 18% à 1 écart type (Bouffard et al. , 2005), ce qui est comparable, quoique légèrement supérieur, aux taux moyens observés dans la présente étude et dans celle de Cheung et Rudowicz (2003). En revanche, l'étude de Bouffard et al. , (2005) a utilisé une méthode similaire à celle de la présente étude pour calculer son taux de sous-performance, à la différence qu'ils avaient utilisé la moyenne des résultats scolaires comme indice de performance au lieu d'utiliser une épreuve standardisée tel le test de rendement en mathématiques. En d'autres mots, la différence entre la méthode de Bouffard et al. (2005) et celle utilisée dans la présente étude pourrait expliquer ces légères différences entre les taux de sous-performance scolaire obtenus.

Tel que l'ont démontré Cheung et Rudowicz (2003), la méthode utilisée afin d'évaluer la sous-performance scolaire a un effet sur les taux de prévalence. Puisqu'il n'y a pas encore de consensus sur la méthode qui estime le mieux, en termes de validité interne, la sous-performance, il y aura toujours un peu d'arbitraire et on observera toujours des variations de prévalence si les méthodes diffèrent. En conséquence, les recherches futures devraient s'affairer à valider davantage les différentes méthodes utilisées dans l'estimation de la sous-performance scolaire.

### 5.1.3 Prévalence de la sous-performance scolaire selon le niveau scolaire

La prévalence de la sous-performance scolaire varie significativement en fonction du niveau scolaire tel qu'observé par les états carrés présentés aux tableaux 4.10 et 4.12, c'est-à-dire à  $Z=1$  et  $Z=2$ . Les résultats de la présente étude démontrent qu'il y a une tendance vers laquelle la sous-performance est plus élevée en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaire qu'au premier cycle du secondaire (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> secondaires) tel qu'observé au tableau 4.14. Cela est en accord avec les résultats de McCall et al. (2000). Ces derniers ont constaté que les taux de sous-performance s'accroissent entre la 1<sup>ère</sup> et la 6<sup>e</sup> année du primaire. Avec les résultats de la présente étude, il semble que le même constat peut être appliqué au secondaire.

Ces résultats amènent plusieurs questions : y a-t-il une part de développement dans la sous-performance scolaire ? Est-ce que le programme devient plus difficile vers la fin du secondaire et que la performance nécessite des habiletés autres qu'un niveau d'aptitude élevé ? Est-ce de la paresse apprise ou de la motivation perdue ?

Au premier abord, il est difficile de répondre à l'ensemble de ces questions puisque le devis de recherche est transversal et non longitudinal. Conséquemment, il est



impossible de dire si les élèves qui sous-performaient en 1<sup>re</sup> secondaire, sous-performaient toujours en 2<sup>e</sup> secondaire et ainsi de suite.

Toutefois, il a été observé à travers des études longitudinales menées sur différentes populations d'élèves que la sous-performance tend à perdurer dans le temps (Peterson et Colangelo, 1996; McCall et al., 2000). Conséquemment, bien que la présente étude ne puisse l'affirmer, il est probable que les élèves qui ont commencé à sous-performer à un moment au secondaire aient continué de sous-performer l'année ou les années suivantes, ce qui expliquerait la hausse souvent croissante de sous-performance que l'on peut observer d'un niveau scolaire à un autre (voir tableau 4.14). Compte tenu de ces résultats, l'importance d'intervenir le plus tôt possible devient évidente.

#### 5.1.4 Prévalence de la sous-performance scolaire selon l'interaction entre le niveau scolaire et le niveau d'aptitude

De plus, selon les résultats de la présente recherche, bien qu'il exerce une influence à lui seul, le niveau scolaire est également en interaction (significative) avec le niveau d'aptitude tel qu'illustré aux figures 4.1, 4.2 et 4.3. On y constate en effet que les moyennes de prévalence de sous-performance scolaire sont similaires d'un niveau scolaire à l'autre lorsque le niveau d'aptitude se situe dans les groupes en dessous du 90<sup>e</sup> percentile et que le profil d'évolution de la prévalence pour chaque niveau scolaire est singulier pour les autres niveaux d'aptitude, à l'exception du groupe des 99 percentiles et plus (extrêmement doués) pour qui la sous-performance est moins élevée par rapport aux autres élèves doués. Ceci montre, une fois de plus, que ce sous-groupe (élèves extrêmement doués) est particulier. Il semble donc exister, chez les doués, une singularité des profils de sous-performance en fonction du niveau scolaire.

Du côté de Peterson et Colangelo (1996), qui ont mené une étude longitudinale chez les doués de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, les résultats démontrent que la période critique de sous-performance scolaire se situe entre la 7<sup>e</sup> année et la 9<sup>e</sup> année, soit l'équivalent de la 1<sup>re</sup> secondaire à la 3<sup>e</sup> secondaire pour les élèves québécois. Ces résultats ne vont pas exactement dans le même sens que ceux de la présente recherche où même si la relation entre le niveau scolaire et la sous-performance scolaire chez les doués varie grandement d'un niveau à l'autre, les taux les plus élevés de sous-performance scolaire ont été enregistrés principalement en 4<sup>e</sup> secondaire et en 5<sup>e</sup> secondaire, et ce, à quelques exceptions près. Il faut toutefois rappeler que l'étude de Peterson et Colangelo (1996) portait sur un échantillon d'élèves extrêmement doués dont la sous-performance était très sévère. Or, dans la présente étude, pour les élèves extrêmement doués (99<sup>e</sup> percentile et plus) et dont la sous-performance est très sévère ( $Z=2$ ), le lien entre les taux de sous-performance et les niveaux scolaires ne semble pas aussi clair que le lien établi par Peterson et Colangelo (1996) (voir figure 4.3).

Cette différence entre les résultats de Peterson et Colangelo (1996) et ceux de la présente étude est difficile à expliquer. Peut-être est-ce dû au fait que l'étude de Colangelo étant longitudinale a permis de mieux observer l'évolution de la sous-performance pour chacun des sujets. En somme, il apparaît nécessaire que de futures recherches portent une attention particulière au moment dans la scolarité où la sous-performance scolaire atteindrait son apogée.

#### 5.1.5 Prévalence de la sous-performance scolaire selon le sexe

Malgré le fait que les moyennes de sous-performance soient en apparence comparables en fonction du sexe aux tableaux 4.7, 4.8 et 4.9, il existe une différence significative entre les filles et les garçons telle qu'on peut le constater en consultant les résultats des analyses de variance aux tableaux 4.10, 4.11 et 4.12. Ainsi, les garçons sous-performent davantage que les filles (voir tableau 4.15). Ces données

vont dans le même sens que la majorité des données qui se retrouvent dans la littérature (Tuss et al., 1995; Peterson et Colangelo, 1996; Cheung et Rudowicz, 2003; McCoach et Siegle, 2003; Matthews et McBee, 2007).

#### 5.1.6 Prévalence de la sous-performance scolaire selon l'interaction entre le sexe et le niveau d'aptitude

De plus, selon les résultats de l'analyse de variance présentée aux tableaux 4.10, 4.11 et 4.12, bien qu'il ait une influence à lui seul, le sexe interagit significativement avec le niveau d'aptitude tel qu'illustré aux figures 4.4 et 4.5, à  $Z=1$  et  $Z=1,5$ . Alors que chez les non doués les moyennes de sous-performances sont comparables entre les filles et les garçons, chez les doués, il y a significativement plus de garçons qui sous-performent que de filles. D'ailleurs, à  $Z=1,5$ , les garçons extrêmement doués sont trois fois plus nombreux à sous-performer que les filles (voir figure 4.5). L'écart entre les garçons et les filles semble plus élevé dans ce groupe quoique la sous-performance scolaire y soit inférieure par rapport aux autres doués. Toutefois, à  $Z=2$ , le taux de sous-performance est semblable pour les garçons et les filles puisque la différence selon le sexe n'est pas statistiquement significative.

Ces résultats sont comparables à ceux de Renzulli et Park (2000) qui eux aussi avaient observé qu'il y a trois fois plus de garçons que de filles sous-performants dans leur échantillon de doués. Toutefois, ayant seulement considéré les élèves doués dans leurs analyses, ils n'ont pas pu observer d'interaction entre le sexe et le niveau d'aptitude comme déterminants de la prévalence de la sous-performance scolaire. En somme, selon les résultats obtenus, il semble que les garçons légèrement et moyennement doués de 4<sup>e</sup> secondaire et de 5<sup>e</sup> secondaire, c'est-à-dire dont le niveau d'aptitude se situe entre les 90<sup>e</sup> et 99<sup>e</sup> percentiles, soient les plus à risque de sous-performer à l'école, et ce, étant davantage nombreux à sous-performer à  $Z=1$  qu'à  $Z=1,5$  et  $Z=2$ .

## 5.2 Caractéristiques liées à la sous-performance scolaire

Le deuxième objectif de la présente recherche vise à explorer les caractéristiques liées à la sous-performance scolaire et à vérifier si ces caractéristiques sont les mêmes selon qu'un élève soit doué ou non. Les résultats de l'analyse de régression présentée au tableau 4.20 permettent d'affirmer que parmi l'ensemble des variables individuelles et environnementales susceptibles d'être liées à la sous-performance scolaire, seuls le score au Raven (niveau d'aptitude), l'engagement scolaire, l'indiscipline (inversée), l'anxiété scolaire et le niveau de scolarité de la mère y sont significativement liées. De plus, le but étant aussi d'explorer les caractéristiques liées à la sous-performance scolaire qui pourraient être spécifiques chez les élèves doués, la présente recherche a permis de mettre en lumière que l'engagement scolaire semble un déterminant qui influence davantage la sous-performance des doués que celle des non doués.

### 5.2.1 Caractéristiques individuelles

Les résultats ont permis d'observer des corrélations de Pearson entre la sous-performance scolaire et six caractéristiques individuelles. Il existe donc une relation positive significative entre la sous-performance scolaire et le score au Raven, l'anxiété scolaire et l'estime de soi négative. Aussi, il existe une relation négative significative entre la sous-performance scolaire et l'importance de la réussite, l'engagement scolaire et l'indiscipline inversée (adaptation) (voir tableau 4.19). Toutefois, lorsque ces relations sont testées une fois le niveau d'aptitude contrôlé (régression hiérarchique au tableau 4.20), les variables importance de la réussite et estime de soi négative ne ressortent plus comme associées à la sous-performance scolaire.



### 5.2.1.1 Indiscipline inversée

L'indiscipline inversée est négativement liée à la sous-performance scolaire, ce qui veut dire que plus un élève est discipliné, moins il a de risque de sous-performer à l'école, et ce, qu'il soit doué ou non. Considérant les items inclus dans l'indice d'indiscipline inversée, on comprend que les élèves qui sous-performent se caractérisent par des éléments d'inadaptation. En effet, ces élèves indisciplinés s'absentent de l'école, ont des comportements dérangeants, trichent et sont impolis envers les enseignants, sont isolés socialement, ont peu d'amis à l'école et ont pour meilleurs amis des jeunes qui envisagent de décrocher, qui ont déjà abandonné l'école ou qui ont repris une année scolaire. Ces résultats confirment ce que d'autres avaient déjà avancé (McCall et al., 2000) concernant le lien entre la sous-performance scolaire et les difficultés comportementales.

Par ailleurs, le lien entre le décrochage scolaire et l'indiscipline a été documenté au cours des dernières années (Vitaro et Gagnon, 2000; Fortin et al., 2004). En effet, « l'isolement social » et « l'association à des pairs dont les aspirations scolaires sont peu élevées, qui sont eux-mêmes décrocheurs ou potentiellement décrocheurs » sont des facteurs liés au décrochage scolaire (Vitaro et Gagnon, 2000). Conséquemment, les résultats de la présente étude devraient sensibiliser les enseignants au fait que les élèves qui sous-performent à l'école ont des caractéristiques qui les rendent comparables aux élèves à risque de décrocher, ce qui les rend donc vulnérables. Ce constat démontre, à nouveau l'importance de prévenir la sous-performance scolaire chez l'ensemble des jeunes québécois. Plus précisément, il importe de détecter rapidement les élèves qui sont isolés à l'école et qui fréquentent des pairs décrocheurs ou en voie de l'être. Parmi les élèves qui ont des difficultés comportementales, il importe également de dépister ceux et celles qui ont le potentiel pour réussir sur le plan académique.



Ainsi, selon les résultats du présent mémoire, parmi les jeunes qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental, telle l'indiscipline, il y a des sous-performants. Ces derniers ont un potentiel, même que parmi ceux-ci se trouvent des élèves doués. Conséquemment, il serait important pour les intervenants de mieux les comprendre afin de les aider à exploiter ce potentiel et d'éviter un éventuel décrochage scolaire et promouvoir une meilleure adaptation scolaire.

#### 5.2.1.2 Anxiété scolaire

Pour ce qui est de l'anxiété scolaire, il s'agit d'une variable qui avait été peu documentée. Chez les doués, Grobman (2006) avait observé que ces patients doués qui sous-performaient éprouvaient des problèmes d'anxiété. Dans les exemples donnés par Grobman, on comprend que les élèves doués sont anxieux par rapport à leur performance. Ainsi, spécifiquement à l'adolescence, ils ont une peur irrationnelle de ne plus être capable de réussir dans un domaine dans lequel ils excellent pourtant déjà. Par exemple, la peur subite pour un élève de ne plus être capable de se souvenir des conversations et des informations apprises oralement en classe, alors que ce même élève s'illustre comme comédien et retient de longs dialogues pour le théâtre.

Les résultats de la présente recherche ne permettent toutefois pas d'établir un lien entre la sous-performance scolaire et l'anxiété scolaire spécifiquement chez les doués. En effet, les résultats démontrent un lien entre l'anxiété scolaire et la sous-performance scolaire, autant pour les doués que pour les non-doués.

Parmi les items utilisés dans la composition de l'échelle d'anxiété scolaire, on note l'anxiété de performance, soit l'anxiété par rapport aux examens (tests) autant en mathématiques qu'en français, la peur lors de la passation d'un examen (test) et

l'inquiétude à l'idée de mal réussir les travaux scolaires. En d'autres mots, l'anxiété scolaire telle que mesurée dans la présente étude comporte un nombre significatif d'items liés à l'anxiété de performance. Dans la littérature, l'anxiété de performance est souvent discutée en termes de « sentiment de compétence scolaire » ou « sentiment de compétence par rapport aux habiletés scolaires ». Ainsi, Bouffard et al. (2005) et Carr et al. (1991) avaient observé que les élèves qui sous-performent à l'école sont des élèves dont le sentiment de compétence scolaire est moins élevé comparativement aux élèves qui performent bien.

Il est probable que le sentiment de compétence scolaire soit négativement lié à l'anxiété scolaire. En effet, il apparaît logique de croire que plus un individu a un sentiment de compétence élevé, moins il éprouve de l'anxiété de performance, donc d'anxiété scolaire. Dans la population normative, selon Bouffard et al. (2005), les élèves du groupe de sous-performants affirmaient se sentir moins capables de performer que ceux du groupe de performants, d'où le lien entre sentiment de compétence peu élevé et anxiété de performance telle que mesurée par les items compris dans l'anxiété scolaire du présent mémoire (corrélation de Pearson, tableau 4.19). Tel qu'avancé par Rimm (1991), chez les élèves doués, la tendance est la même. Les doués sous-performants ressentent un manque de contrôle quant à leurs capacités. En d'autres mots, souvent ils pensent qu'ils ne seront pas capables de réussir alors qu'ils ont le potentiel nécessaire (Rimm, 1991).

Toutefois, il avait été souligné au deuxième chapitre du présent mémoire que les résultats concernant la perception de soi par rapport aux habiletés scolaires (sentiment de compétence scolaire) étaient plus ou moins marqués (McCoach et Siegle, 2003; Baslanti et McCoach, 2006; Matthews et Mc Bee, 2008). En effet, dans l'étude de McCoach et Siegle (2003) menée sur les élèves doués sous-performants et les élèves doués performants, les deux groupes d'élèves (performants et sous-performants) avaient un sentiment de compétence relativement élevé. Toutefois, les élèves du

groupe de doués sous-performants avaient un niveau de sentiment de compétence plus faible (quoique satisfaisant) que leurs pairs performants. Ce même constat avait été relevé par Matthews et McBee (2008). Conséquemment, il semble y avoir une relation entre le sentiment de compétence, l'anxiété scolaire et la sous-performance scolaire. Par contre, il est difficile de comparer les résultats de la présente recherche à ceux des études recensées dans la littérature puisque la présente recherche a utilisé des items liés à l'anxiété scolaire en général alors que les autres études rapportent des items liés au sentiment de compétence, lequel est un indicateur qui semble plus précis. Il serait intéressant de vérifier la corrélation entre l'anxiété scolaire et le sentiment de compétence pour mieux apprécier les résultats obtenus ou de vérifier la corrélation entre les items de l'échelle d'anxiété utilisée dans la présente recherche et ceux du School Attitude Assessment Survey-Revised (SAAS-R) utilisé par McCoach et Siegle, 2003; Baslanti et McCoach, 2006; Matthews et Mc Bee, 2008.

Enfin, les intervenants devraient être sensibles au manque de sentiment de compétence scolaire d'un élève puisque tôt ou tard, il semble qu'un faible niveau de sentiment de compétence scolaire soit associé à l'envie de donner le minimum. En effet, Baslanti (2008) a observé que près de la moitié des étudiants universitaires sous-performants affirmaient se contenter de la note de passage, ce qui mène à un gaspillage évident de potentiel et d'expertise. C'est donc dire que plusieurs étudiants obtiennent leur diplôme en ayant une expertise qui est en deçà de celle qu'ils auraient pu acquérir.

#### 5.2.1.3 Estime de soi

Pour ce qui est de l'estime de soi négative, on aurait pu croire qu'elle soit liée positivement à la sous-performance scolaire. Toutefois, il est probable que cette variable ne soit pas ressortie, car elle ne constitue pas le meilleur prédicteur de la sous-performance scolaire. En effet, au deuxième chapitre du présent mémoire,

quelques études avaient été recensées afin de documenter les caractéristiques potentiellement liées à la sous-performance scolaire. Ainsi, une section avait été créée pour documenter les résultats concernant l'estime de soi et la perception de soi, deux concepts qui semblaient plutôt similaires. Toutefois, lorsqu'on analyse les résultats des études recensées (Baslanti, 2008; Baslanti et McCoach, 2006; Bouffard et al., 2005; Matthews et McBee, 2007, McCoach et Siegle, 2003), on constate que toutes ces études rapportent des données sur la perception de soi par rapport aux habiletés scolaires et non sur l'estime de soi en général. Aussi, dans la littérature concernant la sous-performance scolaire, les auteurs s'entendent pour parler de l'importance de la perception de soi et non de l'estime de soi.

Conséquemment, il est possible que l'échelle d'estime de soi négative ne soit pas assez sensible pour détecter les indices d'un sentiment de compétence par rapport aux habiletés scolaires (perception de soi par rapport aux habiletés scolaires). Par contre, l'échelle d'anxiété scolaire dont les items étaient similaires aux items mesurant le concept de compétence scolaire qu'on retrouve dans la littérature, s'est avérée être liée positivement à la sous-performance scolaire. Dans la présente recherche, il existe d'ailleurs une corrélation significative, quoique modeste, entre l'anxiété scolaire et l'estime de soi négative (corrélation de Pearson de 0,19,  $p < 0,001$ ), d'où la possibilité de covariance entre ces prédictors, exclue par la régression (éléments d'un même bloc). Enfin, le sentiment de compétence scolaire et l'anxiété scolaire sont probablement de meilleurs indicateurs de sous-performance scolaire que l'estime de soi général.

#### 5.2.1.4 Score au Raven

Selon les résultats, le score au Raven (niveau d'aptitude) est significativement lié à la sous-performance scolaire. Ce résultat n'est pas surprenant. Tel que discuté

précédemment, il y a une tendance vers laquelle plus le niveau d'aptitude augmente, plus les taux de sous-performance scolaire augmentent.

#### 5.2.1.5 Engagement scolaire

Pour ce qui est des caractéristiques spécifiquement liées aux élèves doués qui sous-performent à l'école, les résultats de la présente étude démontrent que seul l'engagement scolaire permet d'expliquer la variance de la sous-performance en fonction du niveau d'aptitude, sauf pour les élèves extrêmement doués, soit les élèves dont le niveau d'aptitude se situe à partir du 99<sup>e</sup> percentile (voir tableau 4.21). L'engagement scolaire aurait donc une influence positive chez les élèves dont le niveau d'aptitude se situe à partir du 20<sup>e</sup> percentile, mais a le plus d'influence chez les élèves légèrement doués, soit ceux dont le niveau d'aptitude se situe entre le 90<sup>e</sup> et le 95<sup>e</sup> percentile. En effet, si on met au carré les corrélations rapportées au tableau 4.21, il est possible de conclure que l'engagement scolaire explique 3,7 fois plus de la variance de la sous-performance des élèves moyennement doués (6,6%) que les élèves dont le niveau d'aptitude se situe dans la moyenne (1,8%).

Lorsqu'on observe les items utilisés dans la composition de l'indice d'engagement scolaire, on comprend que les élèves sous-performants qui sont peu engagés scolairement sont peu enthousiastes par rapport aux tâches scolaires, sont peu déterminés à faire des efforts, possèdent des aspirations scolaires peu élevées et n'aiment pas l'école de façon générale. Conséquemment, on comprend que ces élèves ont peu de motivation scolaire et qu'il y a un travail à faire à ce niveau, surtout chez les élèves légèrement doués, mais également chez les élèves moyennement doués et les élèves non-doués. Encore une fois, le groupe d'élèves extrêmement doués se distingue des autres groupes. Il s'agit d'un autre exemple qui démontre que les élèves extrêmement doués semblent avoir une meilleure capacité d'adaptation que leurs pairs moins doués qu'eux.



Enfin, dans la littérature, le manque d'engagement scolaire avait préalablement été observé comme étant une conséquence négative associée à la sous-performance scolaire (Renzulli et Park, 2000; Hébert 2001; Bouffard et al., 2005; Al-Sahel, 2005).

#### 5.2.1.6 Importance de la réussite

Contrairement à ce qui aurait pu être attendu, l'importance de la réussite n'est pas une variable qui est sortie significative dans la régression (voir tableau 4.20). Cela peut s'expliquer par la covariance qui existe entre cette variable et celle de l'engagement scolaire. En effet, la corrélation entre les deux variables est significative (corrélation de Pearson de 0,409,  $p < 0,01$ ). Ainsi, il est possible que cette covariance, exclue par la régression, ait fait en sorte qu'elle ne soit pas significative. En effet, puisque dans cette régression tous les prédicteurs personnels et environnementaux ont été entrés dans le même bloc, leur variance commune n'est pas considérée dans l'analyse.

#### 5.2.2 Caractéristiques environnementales

Pour ce qui est des caractéristiques environnementales liées à la sous-performance scolaire, des corrélations entre la sous-performance scolaire et trois caractéristiques environnementales ont été observées. Il existe donc une relation négative significative entre la sous-performance scolaire et le soutien pédagogique, le soutien parental et le niveau de scolarité de la mère. Aucune relation n'a toutefois été observée entre la sous-performance scolaire et les trois variables suivantes : IMSE, rang dans la famille, relations chaleureuse avec les enseignants. Toutefois, lorsqu'on contrôle le niveau d'aptitude, une seule de ces variables demeure significativement associée à la sous-performance scolaire, soit le niveau de scolarité de la mère, alors que le soutien pédagogique et le soutien parental ont été écartés.

### 5.2.2.1 Niveau de scolarité de la mère et IMSE

Tout d'abord, il est surprenant de constater que selon les résultats de la présente recherche, le milieu socioéconomique ne soit pas lié à la sous-performance scolaire alors que plusieurs chercheurs ont établi le lien entre la défavorisation et la sous-performance scolaire (Renzulli et Park 2000; Cheung et Rudowicz, 2003). Ceci est possiblement attribuable au fait que l'IMSE utilisé dans la régression est un indice-école et non un indice personnel de défavorisation, d'où un manque de précision. En effet, les élèves qui fréquentent une école ne sont pas tous défavorisés aussi sévèrement les uns les autres.

De plus, dans la présente recherche, tous les participants provenaient de milieux dont l'IMSE se situait entre 5 et 10 inclusivement. Il est possible que si l'échantillon avait été également composé d'élèves provenant d'un milieu dont l'IMSE varie de 1 à 4 inclusivement, un lien ait pu être établi entre le niveau de défavorisation et la sous-performance scolaire. En d'autres mots, peut-être y a-t-il moins de sous-performance scolaire chez les élèves dont l'IMSE est de 1, 2, 3 ou 4 comparativement aux élèves dont l'IMSE est de 5, 6, 7, 8, 9, 10. Toutefois, cela reste à vérifier.

En revanche, selon les résultats de la présente recherche, l'indice du niveau de scolarité de la mère s'avère un prédicteur de la sous-performance scolaire. Ainsi, moins le niveau de scolarité atteint par la mère est élevé, plus l'élève est à risque de sous-performer. Ce constat va dans le même sens que l'ensemble de la littérature. En effet, il a été largement documenté que les enfants de parents peu scolarisés sont à risque de décrocher à l'école (Vitaro et Gagnon, 2000). Selon les résultats de l'analyse de régression de Renzulli et Park (2000), les élèves doués dont la mère a une scolarité peu élevée sont davantage à risque de décrochage scolaire. Aussi, selon les résultats de Peterson (2001), les élèves sous-performants proviennent de familles

dont les parents bien que capables de performer dans d'autres domaines, ne performaieient pas à l'école.

Enfin, il importe de rappeler que les deux tiers du poids de l'IMSE est constitué de la proportion des familles dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (MELS, 2012). Ainsi, on comprend que dans le cas de la présente recherche, l'IMSE étant un indice-école, versus le niveau de scolarité de la mère étant un indice personnel, il est logique que ce soit cette dernière variable qui soit sortie significativement liée à la sous-performance scolaire puisque cette variable est beaucoup plus précise et que ces deux variables corrélaient minimalement (Corrélation de Pearson, de 0,11,  $p < 0,001$ ). Conséquemment, la scolarité de la mère est un proxy de l'évaluation de la défavorisation. Ainsi, le lien entre défavorisation et sous-performance scolaire peut être établi et va dans le même sens que les études recensées (Renzulli et Park, 2000; Cheung et Rudowicz, 2003).

#### 5.2.2.2 Soutien parental

L'absence de relation significative entre le soutien parental et la sous-performance scolaire est surprenante. Toutefois, il existe une covariance entre le soutien parental et l'indiscipline inversée, qui elle, est une variable significativement liée à la sous-performance scolaire (corrélation de Pearson de 0,387,  $p < 0,001$ ). D'ailleurs, le lien entre difficultés comportementales (indiscipline) et manque de soutien parental a été largement documenté (Vitaro et Gagnon, 2000).

#### 5.2.2.3 Soutien pédagogique et relations chaleureuses avec les enseignants.

A priori, ces résultats sont surprenants puisque dans la littérature, plusieurs liens ont été établis entre la sous-performance scolaire et le climat éducatif. En effet, il semble qu'à l'adolescence les variables de type « scolaire » soient les meilleurs prédicteurs

pour dépister les futurs décrocheurs (Vitaro et Gagnon, 2000). Il est probable que ce soit également le cas pour prédire la sous-performance scolaire. Cela expliquerait, en partie, pourquoi dans les résultats de l'analyse de régression, l'engagement scolaire qui est une variable de type « scolaire » a une relation significative avec la sous-performance scolaire.

Comment expliquer alors le fait que les variables soutien pédagogique et relations chaleureuses avec les enseignants, pourtant de type « scolaire » ne sortent pas significatives dans la régression (tableau 4.20)? Existe-t-il une covariance qui expliquerait ces résultats? Afin de répondre à ces questions, la covariance entre les variables exclues et l'engagement scolaire a été vérifiée. Ainsi, la corrélation entre soutien pédagogique et engagement scolaire ainsi que la corrélation entre relations chaleureuses avec les enseignants et engagement scolaire sont significatives. Il s'agit de corrélations modérées (corrélations de Pearson respectivement de 0,321 et 0,326,  $p < 0,01$ ), d'où la possibilité qu'une partie de l'effet soutien pédagogique et relations chaleureuses avec les enseignants soit absorbée par l'engagement scolaire.

### 5.3 Résumé des caractéristiques liées à la sous-performance scolaire

En somme, parmi l'ensemble des caractéristiques potentiellement liées à la sous-performance scolaire entrées dans la régression, il semble que quatre caractéristiques individuelles et deux caractéristiques environnementales jouent un rôle significatif.

En effet, au niveau des caractéristiques individuelles, le niveau d'aptitude, l'engagement scolaire, l'indiscipline et l'anxiété scolaire ont un lien avec la sous-performance scolaire. Ainsi, il y a une tendance vers laquelle plus un élève est indiscipliné, plus il est anxieux face aux tâches scolaires, plus il possède un niveau d'aptitude élevé et moins il est engagé scolairement, plus il est à risque de sous-performer à l'école. Qui plus est, les élèves dont le niveau d'aptitude permet de les



qualifier de légèrement doués (niveau d'aptitude entre les 90<sup>e</sup> et 95<sup>e</sup> percentiles), qui sont peu engagés à l'école, ont plus de risque que tous les autres groupes d'élèves dont le niveau d'aptitude est inférieur au 90<sup>e</sup> percentile ou supérieur au 95<sup>e</sup> percentile, de sous-performer à l'école, soit l'interaction entre le niveau d'aptitude et l'engagement scolaire comme déterminant de la sous-performance scolaire.

S'ajoute à ces quatre caractéristiques individuelles, le sexe. Ainsi, même si lors de la régression, le sexe n'a pas fait partie des variables entrées dans le deuxième bloc, l'analyse de variance démontre clairement que les garçons sous-performent davantage que les filles. D'ailleurs, si la variable sexe avait été entrée dans la régression, il est fort probable qu'on ait pu constater une covariance entre cette variable et l'indiscipline et l'engagement scolaire puisque les élèves les plus indisciplinés et les moins scolairement engagés, sont généralement plus représentés par les garçons. D'ailleurs, c'est un fait plutôt documenté qu'il y a davantage de décrocheurs chez les garçons que chez les filles (Renzulli et Park, 2000; Vitaro et Gagnon, 2000)

Parmi l'ensemble des caractéristiques environnementales entrées dans la régression de la présente recherche, il semble que ce soit le niveau de scolarité de la mère qui soit le principal déterminant de la sous-performance scolaire.

Enfin, les relations chaleureuses avec les enseignants, le soutien pédagogique et le soutien parental sont des variables environnementales pouvant être associées à des variables individuelles telles que l'indiscipline et l'engagement scolaire, d'où des covariances qui ont pu limiter les résultats obtenus dans le présent mémoire concernant les facteurs environnementaux.



#### 5.4 Limites de la présente recherche

Bien que la présente recherche ait utilisé un vaste échantillon, contrairement à plusieurs études qui ont dû se contenter d'un nombre restreint de participants, l'interprétation des données ne peut pas être généralisée à l'ensemble des élèves. En effet, elle se limite aux élèves québécois âgés entre 12 ans et 17 ans inclusivement et fréquentant une école ayant un IMSE entre 6 et 10 inclusivement. De plus, il importe de rappeler que l'échantillon du présent mémoire a une légère surreprésentation de filles et d'élèves de 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Cette surreprésentation est possiblement due au fait que l'échantillon ne comprend pas les élèves de milieu favorisé. En effet, comparativement aux écoles favorisées, les écoles défavorisées ont généralement un plus haut taux de décrocheurs. Ces décrocheurs sont généralement des garçons et ils décrochent majoritairement vers 16 ans, soit en 4<sup>e</sup> secondaire. Si tel est le cas, il s'agit d'un biais important. Il est donc plus prudent de dire que les résultats de la présente recherche s'appliquent davantage à des jeunes fréquentant les écoles secondaires publiques francophones défavorisées.

De plus, bien que les résultats aient permis de démontrer le lien entre différentes variables et la sous-performance scolaire, les effets de ces variables, bien que significatifs, sont plutôt modestes. Puisque les instruments n'ont pas été spécifiquement développés ou choisis pour répondre aux questions du présent mémoire, il est possible que leur sensibilité ait été insuffisante pour capter les variations relatives à la sous-performance scolaire. Le travail effectué demeure donc incomplet. En effet, certaines échelles qui ont été développées dans le cadre de ce mémoire ont une consistance interne (alpha) relativement faible. Pourtant, ces échelles ont été développées à partir d'échelles qui, quant à elles, sont de meilleure qualité. N'ayant pas accès aux résultats des items de ces échelles, il y aurait donc un travail de peaufinage à faire afin d'obtenir des variables dont les échelles ont une consistance interne plus fiable, ce qui aurait possiblement comme effet d'améliorer la

puissance des analyses réalisées et l'identification de relations non appréciées dans le cadre du présent mémoire.

De plus, s'il avait été possible de déterminer a priori la chaîne des relations causales entre les différents prédicteurs et la sous-performance scolaire, l'analyse de régression aurait pu être totalement hiérarchique et aurait permis de ne pas considérer que les variances uniques, mais l'ensemble des variances entre les prédicteurs et la sous-performance scolaire, ce qui aurait globalement augmenté la force du modèle testé.

Par ailleurs, il existe plusieurs autres prédicteurs qui n'ont pu être documentés dans la présente étude n'ayant pas d'indicateur pour les documenter (voir les modèles théoriques de Gagné (2008), Perleth (2001 dans Heller, Perleth et Lim, 2004).

Enfin, n'ayant pas de devis longitudinal, la présente recherche n'a pas permis d'observer si les élèves sous-performants au premier cycle du secondaire continuent de sous-performer en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et 5<sup>e</sup> secondaires.

## CONCLUSION

Tout d'abord, la présente recherche a permis de mieux documenter la prévalence de la sous-performance scolaire chez les jeunes élèves québécois du secondaire, et ce, en comparant les taux de sous-performance scolaire entre les élèves doués et non-doués ainsi qu'en fonction du sexe et du niveau scolaire. En effet, la présente recherche a permis de mettre en lumière que la prévalence de la sous-performance scolaire est significativement plus élevée chez les jeunes doués que chez les jeunes non-doués et significativement plus élevée en 4<sup>e</sup> secondaire et en 5<sup>e</sup> secondaire qu'au premier cycle du secondaire. De plus, elle a permis de confirmer la tendance selon laquelle les garçons sous-performent davantage que les filles, et ce, surtout chez les doués.

En outre, la présente recherche a permis de constater que tel qu'avancé par différents modèles théoriques (Baker et al., 1998; Heller et al., 2001 cité dans Heller et al., 2004; Perleth, 2001 cité dans Heller et al., 2004; Gagné, 2008), la sous-performance scolaire est, en partie, expliquée par l'influence de différentes caractéristiques individuelles et environnementales. En effet, sur une base exploratoire, la présente recherche a pu relever certaines caractéristiques personnelles et environnementales liées à la sous-performance scolaire. En ce qui concerne les caractéristiques personnelles, les résultats révèlent que plus un élève est indiscipliné et anxieux à l'école, plus il est à risque de sous-performer à l'école, et ce, autant chez les doués que chez les non-doués. Pour ce qui a trait aux caractéristiques environnementales,

les résultats permettent d'observer que moins le niveau de scolarité de la mère est élevé, plus l'élève est à risque de sous-performer. En outre, toujours en lien avec les caractéristiques environnementales, les résultats permettent d'observer que l'engagement scolaire est négativement lié à la sous-performance scolaire, et ce, surtout chez les élèves légèrement doués.

Conséquemment, à la lumière des résultats obtenus, il importe de dépister la sous-performance scolaire le plus tôt possible, car celle-ci a tendance à s'accroître avec le temps, ce qui expliquerait les taux de sous-performance plus élevés en 4<sup>e</sup> secondaire et en 5<sup>e</sup> secondaire. D'ailleurs, une étude longitudinale permettrait de vérifier la stabilité de la sous-performance scolaire en fonction des niveaux scolaires. Il serait également souhaitable que cette étude longitudinale soit menée autant au primaire qu'au secondaire. En effet, on sait que la sous-performance a tendance à croître en fonction du niveau scolaire au primaire (McCall et al.) et au secondaire (résultats du présent mémoire), mais on ne sait pas si la sous-performance croît entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire.

De plus, les intervenants en milieu scolaire devraient être attentifs aux indices d'engagement scolaire, d'anxiété scolaire et d'indiscipline, lesquels indices sont significativement liés à la sous-performance scolaire. Aussi, leur attention devrait être prioritairement portée vers les garçons, car ce sont eux qui sont davantage à risque de sous-performer.

Par ailleurs, il faudrait essayer de mieux comprendre pourquoi les élèves extrêmement doués, c'est-à-dire dont le niveau d'aptitude se situe à partir du 99<sup>e</sup> percentile, sont moins à risque de sous-performer à l'école que leurs pairs moyennement et légèrement doués. Les recherches futures devraient porter une meilleure attention à ce groupe sélect.

Aussi, il serait pertinent, voire même essentiel, d'évaluer la validité de l'indice de sous-performance scolaire et de faire du développement afin de permettre une excellente évaluation de ce phénomène. Dans le présent mémoire, cet indice a été calculé à partir d'une seule aptitude, soit le QI. Toutefois, le QI n'est pas le seul déterminant de la réussite scolaire. Ainsi, lors de futures recherches, il serait préférable de prendre en compte d'autres domaines d'aptitude tels les domaines créatif, social et perceptuel documentés dans le MDDT de Gagné (2008). Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant que d'autres études se penchent sur les différentes méthodes pour estimer la prévalence de la sous-performance scolaire. Ces méthodes pourraient inclure différents critères pour déterminer l'indice de sous-performance.

Enfin, la recherche sur la sous-performance scolaire est importante, car plusieurs jeunes prennent des parcours où ils n'exploitent pas suffisamment leur potentiel. Cela en amène certains à laisser l'école sans diplôme. Le présent mémoire a le bénéfice d'ouvrir le champ sur la différenciation de la sous-performance scolaire en fonction du niveau d'aptitude, mais beaucoup reste à faire. On sait maintenant que l'engagement scolaire est une variable très importante pour la réussite des jeunes modérément doués. Ceci implique donc de revoir nos pratiques en classe afin de bien répondre aux besoins de ces jeunes. Conséquemment, il importe de soutenir les enseignants dans l'adaptation de leur enseignement par rapport à ce groupe spécifique d'élèves.



## APPENDICE A

### MATRICES PROGRESSIVES DE RAVEN (RAVEN) ET QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE (SOCIO)



## Comment répondre aux questions de la prochaine section...

Sur chaque page, il y a des dessins.

Dans chacun des dessins, il manque un morceau.

Des morceaux de remplacement te sont proposés sous chaque dessin. Il faut que tu trouves le morceau dont le motif permettra de compléter le dessin.

SET A		Réponse :	
A x			
	1	<input type="radio"/>	
	2	<input type="radio"/>	
	3	<input type="radio"/>	
	4	<input checked="" type="radio"/>	
	5	<input type="radio"/>	
	6	<input type="radio"/>	

Below the grid, six replacement pieces are shown, numbered 1 to 6:

- 1: Diagonal stripes from top-left to bottom-right.
- 2: A solid white rectangle.
- 3: A checkerboard pattern.
- 4: A grid of small rectangles, matching the main grid.
- 5: A solid black rectangle.
- 6: A grid of small rectangles, matching the main grid.

Tu vas ensuite noircir le cercle qui correspond à ton choix dans la section réponse. En regardant bien le dessin, tu t'apercevras que le morceau « 4 » le complète. **Tu vas alors noircir le cercle qui correspond à ta réponse, le « 4 » dans la section réponse.**

Les dessins sont plus simples au début et se compliquent de plus en plus. Il n'y a pas d'attrape. Si tu portes bien attention aux dessins du début, tu trouveras les autres plus faciles.

Essaie de **trouver une réponse pour chacun des dessins**, un à la fois, à partir du début jusqu'à la fin, **sans retourner en arrière**.

Travaille à ton rythme : **il n'y a pas de temps limite** pour compléter tes réponses. Il est important que tu **indiques une réponse à tous les dessins**. Tu dois donc porter attention **pour ne pas en oublier!**

**C'est maintenant ton tour !**

ne pas remplir



CODE BARRE

# Les adolescents d'aujourd'hui

UN PROJET DANS 90 ÉCOLES SECONDAIRES AU QUÉBEC  
PLUS DE 40 000 ÉLÈVES PARTICIPANTS



Dans ce questionnaire, nous te demandons d'abord quelques informations sur toi et sur ta famille. Cela nous permettra de mieux connaître les élèves qui fréquentent cette école. Ensuite, nous t'inviterons à répondre à des questions qui sont posées à l'aide de dessins. Tu verras, c'est amusant.

Nous te rappelons que tes réponses sont entièrement confidentielles. Personne à l'école ne pourra savoir qui a répondu à ce questionnaire.

Il est important que tu répondes sincèrement aux questions afin que tes réponses reflètent réellement ce que tu penses.

Ta participation est importante et très appréciée, mais elle est toujours volontaire. Tu peux te retirer du projet quand tu le veux, mais n'oublie pas que les chercheurs ont besoin de ton aide pour mieux connaître les élèves du secondaire partout au Québec!

**Nous te remercions de ton aide et de ta collaboration !**

Université de Montréal, 2004



## Comment répondre au questionnaire ?



Tu dois répondre au questionnaire en noircissant le cercle du choix de réponses qui te convient.

### EXEMPLE...

Question #1 du questionnaire : Quel âge as-tu ? (exemple : 16 ans)

12 ans ou moins	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans ou plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**IMPORTANT** : Tu dois noircir le cercle au complet mais, SANS le dépasser : ●

Lis attentivement les questions et les réponses possibles. Avant de répondre, tu dois bien lire le choix de réponses pour ne pas te tromper.

Ce que TU NE DOIS PAS faire... ⊗ ⊖ ⊙ ~~⊗~~ ~~⊖~~

Tu ne peux choisir qu'une seule réponse.

Réponds au crayon à la mine ou au stylo noir ou bleu foncé .  
Pas de crayon fluorescent, ni de crayon feutre.



# I. Informations générales

1. Quel âge as-tu ?

12 ans ou moins	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans ou plus
--------------------	--------	--------	--------	--------	--------	-------------------

☐☐☐☐☐☐☐

2. De quel sexe es-tu ?

Masculin	Féminin
----------	---------

☐☐

3. Travailles-tu en dehors des heures d'école pour faire de l'argent ?

Non	À l'occasion	1 à 3 heures par semaine	4 à 8 heures par semaine	9 à 15 heures par semaine	16 à 20 heures par semaine	21 à 25 heures par semaine	26 heures ou plus par semaine
-----	-----------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------

☐☐☐☐☐☐☐☐

4. Quelle est ta langue maternelle (c'est-à-dire la première langue que tu as apprise à la maison et que tu comprends encore) ? (NE CHOISIS QU'UNE SEULE RÉPONSE)

Le français ..... ☐

L'anglais ..... ☐

Autre ..... ☐

5. Es-tu né(e) au Québec, ailleurs au Canada ou à l'étranger ?

Au Québec ..... ☐

Ailleurs au Canada ..... ☐

À l'étranger ..... ☐





6. À quelle(s) communauté(s) ethnique(s) ou culturelle(s) t'identifies-tu le plus ? (Tu peux choisir plus d'une réponse si nécessaire.)

- Québécois francophone ..... ☐
- Québécois anglophone ..... ☐
- Canadien francophone ..... ☐
- Canadien anglophone ..... ☐
- Autochtone du Canada (Amérindien, Inuit, Métis, etc.) ..... ☐
- Antillaise ou des Caraïbes (Haïti, Jamaïque, etc.) ..... ☐
- Amérique latine ou Amérique du sud (Mexique, Chili, etc.) ..... ☐
- Africaine (sauf le Maghreb) ..... ☐
- Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie, etc.) ..... ☐
- Extrême-Orient (Chine, Japon, Corée, etc.) ..... ☐
- Asiatique du sud-est (Cambodge, Laos, Vietnam, Indonésie, etc.) ..... ☐
- Asiatique du sud (Inde, Pakistan, Bangladesh, etc.) ..... ☐
- Moyen-Orient, Proche-Orient (Arabie, Liban, Turquie, etc.) ..... ☐
- Europe de l'Ouest (Angleterre, France, Espagne, etc.) ..... ☐
- Europe de l'Est (Hongrie, République Tchèque, Roumanie, etc.) ..... ☐

7. As-tu des enfants?

- Non ..... ☐
- Oui, un enfant ..... ☐
- Oui, deux enfants ou plus ..... ☐

8. Est-ce que ton père ou ta mère est décédé(e) ?

- Oui ..... ☐
- Non ..... ☐

9. Est-ce que tes deux parents sont séparés ?

- Oui ..... ☐
- Non ..... ☐



**10. Si tes parents sont séparés, depuis combien de temps le sont-ils?**

- Mes parents ne sont pas séparés ..... ☐
- 1 an ou moins ..... ☐
- 2 ans ..... ☐
- 3 ans ..... ☐
- 4 ans ..... ☐
- 5 ans et plus ..... ☐
- Mes parents n'ont jamais vécu ensemble ..... ☐

**11. Avec qui vis-tu le plus souvent ?**

- Avec mes deux parents ..... ☐
- En garde partagée (tu passes le même nombre de jours chez ton père et chez ta mère) ..... ☐
- Avec mon père seul ..... ☐
- Avec mon père et sa (son) partenaire ..... ☐
- Avec ma mère seule ..... ☐
- Avec ma mère et son (sa) partenaire ..... ☐
- Avec des personnes de ma parenté ..... ☐
- En famille d'accueil ..... ☐
- En foyer de groupe ..... ☐
- Seul en appartement ..... ☐
- En appartement avec des colocataires ..... ☐

**Porte bien attention à cette CONSIGNE :**



Les prochaines questions portent sur ta situation familiale.

Si tu vis une garde partagée (tu passes un nombre égal de jours chez ton père et chez ta mère), tu réponds en pensant à la situation chez ta mère.

Si tes parents sont séparés, tu réponds aux questions en pensant toujours à l'endroit où tu vis le plus souvent.



**12. Quelle langue parles-tu le plus souvent dans ta famille ?**

Le français ..... ☐

L'anglais ..... ☐

Autre (écris laquelle dans les cases) \_\_\_\_\_

N'oublie pas!

Si tu vis une garde partagée, tu réponds pensant à quand tu vis chez ta mère!

Si tes parents sont séparés, tu réponds en pensant à l'endroit où tu vis le plus souvent.

**13. Dans ta famille, combien as-tu de sœurs et de demi-sœurs ?**

Aucune	1 sœur	2 sœurs	3 sœurs	4 sœurs ou plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. Dans ta famille, combien as-tu de frères et de demi-frères ?**

Aucun	1 frère	2 frères	3 frères	4 frères ou plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. Dans ta famille quel est ton rang parmi tous les enfants ?**

Je suis le (la) seul(e) enfant ..... ☐

Je suis le plus vieux / la plus vieille ..... ☐

Je suis le plus jeune / la plus jeune ..... ☐

Autre ..... ☐

**16. Combien de personnes à part toi habitent dans la maison où tu vis le plus souvent ?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 et plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



17. Combien y a-t-il de pièces dans la maison où tu vis le plus souvent ? (Ne compte pas la salle de bain.)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 et plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on :

Oui	Non
-----	-----

Un lave-vaisselle .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une chambre à toi seul .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une connexion internet .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des logiciels éducatifs .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un dictionnaire .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une place tranquille où tu peux étudier .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des livres .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des revues .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des bandes dessinées .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des œuvres d'art .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Dans la maison où tu vis le plus souvent, combien y a-t-il :

Aucun	1	2	3 et plus
-------	---	---	-----------

De téléphones (cellulaires inclus) .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De téléviseurs .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De calculatrices .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'ordinateurs .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'instruments de musique .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De véhicules motorisés (autos, motos, camions, etc.) .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De salles de bain .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





20. Combien de fois as-tu déménagé durant ta vie?

Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois	5 fois	6 fois et plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Parmi tes frères et tes sœurs (ou demi-frères ou demi-sœurs, si tu vis avec eux) est-ce qu'il y en a qui ont déjà décroché de l'école pendant un mois ou plus ?

Oui	Non
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Toi-même, as-tu déjà décroché de l'école pendant un mois ou plus ?

Oui	Non
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Quel DERNIER niveau de scolarité ton père et ta mère ont-ils atteint ?

(Ou les personnes avec lesquelles tu vis et que tu considères comme ton père et ta mère)  
NE CHOISIS QU'UNE SEULE RÉPONSE

	Ton père	Ta mère
Primaire .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secondaire 1 .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secondaire 2 .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secondaire 3 .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secondaire 4 .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secondaire 5 .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Collégiale (CEGEP) .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Université .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne sais pas .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





**24. Quelle est l'occupation de ton père ?**

Il travaille à plein temps (toute la journée, au moins 4 jours par semaine) ..... ☐

Il travaille à temps partiel ..... ☐

IL ne travaille pas présentement ..... ☐

Je ne sais pas ..... ☐

**25. Quel est l'emploi de ton père ? S'il ne travaille pas, quel est le dernier travail qu'il faisait ?**

a) Écris dans la case son emploi...

Exemple : commis-vendeur

b) Écris dans la case l'endroit de son travail...

Exemple : dans un grand magasin à rayons

**26. Quelle est l'occupation de ta mère ?**

Elle travaille à plein temps (toute la journée, au moins 4 jours par semaine) ..... ☐

Elle travaille à temps partiel ..... ☐

Elle ne travaille pas présentement ..... ☐

Je ne sais pas ..... ☐

**27. Quel est l'emploi de ta mère ? Si elle ne travaille pas, quel est le dernier travail qu'elle faisait ?**

a) Écris dans la case son emploi...

Exemple : représentante

b) Écris dans la case l'endroit de son travail...

Exemple : pour une compagnie d'assurance



## APPENDICE B

### QUESTIONNAIRE SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES (PSY)

CODE BARRE

# Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui

UN PROJET DANS 90 ÉCOLES SECONDAIRES AU QUÉBEC  
PLUS DE 40 000 ÉLÈVES PARTICIPANTS



Dans ce questionnaire, nous cherchons à mieux comprendre ce que ça veut dire en 2007, être un(e) adolescent(e) et un(e) élève au Québec.

Nous te poserons des questions sur ce que tu vis et comment tu te sens à l'école, sur tes relations avec tes ami(e)s, sur quelques-unes de tes habitudes de vie, sur ton sentiment de bien-être et sur la relation que tu as avec tes parents.

Il est **important que tu répondes sincèrement** aux questions afin que tes réponses reflètent réellement ce que tu penses et pour que l'on puisse obtenir un portrait fiable des adolescent(e)s d'aujourd'hui. Il n'y a pas de «bonnes» ou de «mauvaises» réponses. Ta participation est importante et très appréciée, mais elle est toujours **volontaire**. Tu peux te retirer du projet quand tu le veux.

**Nous te rappelons que tes réponses sont entièrement confidentielles.  
Personne à l'école ne pourra savoir qui a répondu à ce questionnaire.**

**Nous te remercions grandement de ton aide et de ta collaboration !**



## Consignes pour l'inscription des réponses au questionnaire

Réponds au crayon à mine ou au stylo noir ou bleu foncé.

**Pas de crayon fluorescent, ni de crayon feutre.**

Tu dois répondre au questionnaire en noircissant le cercle du choix de réponse qui te convient.

Tu dois **noircir le cercle au complet**, mais SANS le dépasser : ●

Ce que **TU NE DOIS PAS** faire: ⊗ ⊙ ⊖ ⊗ ⊖

### Exemple:

**Question numéro 1.1 du questionnaire :** Quel âge as-tu ? (exemple: 16 ans)

12 ans ou moins	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans ou plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tu ne peux choisir **qu'une seule réponse**.

Lis attentivement les questions et les réponses possibles. Avant de répondre, **tu dois bien lire les choix de réponses pour ne pas te tromper**.



## SECTION 1 - Identification

1.1 Quel âge as-tu ?

- |                        |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>12 ans ou moins</b> | <b>13 ans</b>         | <b>14 ans</b>         | <b>15 ans</b>         | <b>16 ans</b>         | <b>17 ans</b>         | <b>18 ans ou plus</b> |
| <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1.2 De quel sexe es-tu ?

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| <b>Masculin</b>       | <b>Féminin</b>        |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1.3 Quel est ton **niveau scolaire** (si tu as des cours dans plus d'un niveau, indique celui dans lequel tu suis le plus de cours) ? (NE CHOISIS QU'UNE RÉPONSE !)

- ☐ Sixième année du primaire
- ☐ Secondaire 1
- ☐ Secondaire 2
- ☐ Secondaire 3
- ☐ Secondaire 4
- ☐ Secondaire 5
- ☐ Je n'ai pas vraiment de niveau

1.4 La majorité des cours que tu suis sont dans une classe... (NE CHOISIS QU'UNE RÉPONSE !)

- ☐ de sixième année du primaire
- ☐ régulière
- ☐ spéciale (une classe pour aider les élèves qui ont des difficultés à l'école)
- ☐ d'accueil, d'immersion, de langage (des classes pour les élèves qui sont des nouveaux arrivants au Québec et qui apprennent le français)
- ☐ enrichie
- ☐ de programme de type sports ou arts-études
- ☐ de programme professionnel ou technique
- ☐ d'éducation aux adultes





## SECTION 2 - Expérience scolaire

- 2.1 Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance) ? **Si tes notes ne sont pas en pourcentage, réfère-toi à la feuille de consignes.**

0 à	36 à	41 à	46 à	51 à	56 à	61 à	66 à	71 à	76 à	81 à	86 à	91 à	96 à
35%	40%	45%	50%	55%	60%	65%	70%	75%	80%	85%	90%	95%	100%
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2.2 Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques (au meilleur de ta connaissance) ? **Si tes notes ne sont pas en pourcentage, réfère-toi à la feuille de consignes.**

0 à	36 à	41 à	46 à	51 à	56 à	61 à	66 à	71 à	76 à	81 à	86 à	91 à	96 à
35%	40%	45%	50%	55%	60%	65%	70%	75%	80%	85%	90%	95%	100%
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2.3 En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu **par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge** ?

Je suis parmi les moins bons	Je suis plus faible que la moyenne	Je suis dans la moyenne	Je suis plus fort que la moyenne	Je suis parmi les meilleurs
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2.4 Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?

Pas du tout important	Assez important	Important	Très important
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2.5 Si cela ne dépendait que de toi, **jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard** ?

Cela ne me fait rien, ne me dérange pas	Je ne veux pas terminer le secondaire	Je veux terminer le secondaire	Je veux terminer le CÉGEP ou l'université
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2.6 Aimes-tu l'école ?

Je n'aime pas du tout l'école	Je n'aime pas l'école	J'aime l'école	J'aime beaucoup l'école
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Voici quelques questions sur ce que tu penses de l'école, comment tu te perçois comme élève. Voilà comment répondre...**

**Imaginons la phrase suivante :**

		1	2	3	4	5	6	7	
Je m'ennuie quand je suis seul(e).....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

À une extrémité tu as « Jamais » et à l'autre tu as l'opposé « Toujours ». En ce qui te concerne, est-ce que tu t'ennuies jamais... rarement... souvent... toujours ? Noircis le cercle qui te convient le plus, celui qui se rapproche le plus de ce que tu penses, spontanément. Ne noircis qu'un seul cercle.

**Attention – les choix de réponses changent, sois attentif !**

		1	2	3	4	5	6	7	
2.7	Ce qu'on fait à l'école me plaît.....	Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait
2.8	Par rapport aux autres élèves de ta classe en mathématiques, où est-ce que tu te situes ?.....	Parmi les plus faibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Parmi les plus forts
2.9	Quelle est l'utilité du français pour ton avenir ?.....	Très faible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très grande
2.10	Par rapport aux autres élèves de ta classe en français, où est-ce que tu te situes ?.....	Parmi les plus faibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Parmi les plus forts
2.11	Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer aux mathématiques ?.....	Très peu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Beaucoup
2.12	Je me fais du souci pour les contrôles (tests) de mathématiques.....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
		1	2	3	4	5	6	7	
2.13	Comment juges-tu tes habiletés en mathématiques ?.....	Très faibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très bonnes
2.14	À l'école, je consacre le moins de temps possible aux activités qui ne comptent pas dans la note.....	Tout à fait en désaccord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord
2.15	Combien de temps es-tu prêt(e) à consacrer au français ?.....	Très peu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Beaucoup
2.16	Il est important de réussir en mathématiques.....	Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait
2.17	Je trouve que je suis bon(ne) en français.....	Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait
2.18	Il est nécessaire de réussir à l'école pour être heureux dans la vie.....	Tout à fait faux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai
2.19	Comment juges-tu tes habiletés en français ?.....	Très faibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très bonnes



		1	2	3	4	5	6	7	
2.20	Combien de temps es-tu prêt(e) à consacrer aux mathématiques ?.....	Très peu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Beaucoup
2.21	J'aime l'école.....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
2.22	J'ai des difficultés en mathématiques.....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
2.23	Ceux qui sont bons en français trouvent plus facilement un emploi.....	Tout à fait faux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai
2.24	Lorsqu'on fait un contrôle (test) en français, j'ai peur de rater.....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
2.25	Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer au français ?.....	Très peu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Beaucoup
2.26	J'ai du plaisir à l'école.....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
2.27	Je trouve que je suis bon(ne) en mathématiques.....	Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait
2.28	À l'école, je suis prêt(e) à travailler fort seulement quand je suis sûr(e) d'avoir des notes élevées.....	Tout à fait en désaccord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord
2.29	Pour avoir une place dans la société, il est important de réussir à l'école.....	Tout à fait faux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai
2.30	J'ai des difficultés en français.....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
			1	2	3	4	5	6	7
2.31	Ce que nous apprenons en classe est intéressant.....	Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait
2.32	Pour trouver un emploi, il est important de bien réussir en mathématiques.....	Tout à fait faux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai
2.33	Combien d'énergie es-tu prêt(e) à consacrer au français ?.....	Très peu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Beaucoup
2.34	Est-ce que tu réussis bien les activités en mathématiques ?.....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
2.35	Est-ce que tu réussis bien les activités en français ?.....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
2.36	À l'école, je fais seulement ce qui est obligatoire.....	Tout à fait en désaccord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord
2.37	J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en mathématiques.....	Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
2.38	Je suis fier(e) de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent(e).....	Tout à fait faux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai
2.39	Je suis content(e) de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres.....	Tout à fait faux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai





		1	2	3	4	5	6	7		
2.40	Je suis fier(e) de moi quand mon travail plaît à l'enseignant(e).....	Tout à fait faux		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai
2.41	Je suis fier(e) de moi quand j'obtiens une meilleure note que mes ami(e)s.....	Tout à fait faux		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai
2.42	Je suis nerveux(se) pendant les contrôles (tests).....	Jamais		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours
2.43	À l'école, je fais de mon mieux même lorsque le travail demandé ne compte pas dans la note.....	Tout à fait en désaccord		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord
2.44	Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.....	Tout à fait faux		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai
2.45	Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours.....	Tout à fait faux		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai
2.46	Je suis très content(e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.....	Pas du tout		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait

2.47 Depuis le début de l'année scolaire, combien de jours d'école as-tu manqués parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire ?

AUCUN	1 jour ou moins	2 jours	Entre 3 et 5 jours	Entre 6 et 8 jours	Entre 9 et 11 jours	Entre 12 et 14 jours	Entre 15 et 17 jours	Entre 18 et 20 jours	Plus de 20 jours
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.48 Durant les deux dernières semaines d'école, combien de jours as-tu manqués parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire ?

AUCUN	1 jour ou moins	2 jours	3 jours	4 jours	5 jours ou plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.49 Durant les deux dernières semaines d'école, combien de fois as-tu manqué un cours de français parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important à faire ?

AUCUN	1 cours de français	2 cours de français	3 cours de français	4 cours de français	5 cours de français ou plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.50 Durant les deux dernières semaines d'école, combien de fois as-tu manqué un cours de mathématiques parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important à faire ?

AUCUN	1 cours de maths	2 cours de maths	3 cours de maths	4 cours de maths	5 cours de maths ou plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Attention! Les questions suivantes portent sur la lecture en général. N'oublie pas que la lecture ce n'est pas seulement quand tu lis des romans ou des textes à l'école, mais c'est aussi quand tu lis sur Internet, dans des revues, dans un livre d'instructions pour un jeu, etc.**

### Dirais-tu que...

Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
--------------------------	--------------	---------------------	-----------------	----------	----------------------

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2.51 Je lis mieux maintenant qu'avant.....                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.52 Je me sens à l'aise quand je lis.....                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.53 La lecture va me servir souvent dans ma vie d'adulte.....              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.54 Pour moi, lire est plus facile qu'avant.....                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.55 La lecture est une perte de temps.....                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.56 Ceux qui sont bons en lecture trouvent plus facilement un emploi.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.57 Je me sens bien quand je lis.....                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.58 Je comprends mieux ce que je lis que je ne pouvais le faire avant..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.59 J'ai des difficultés en lecture.....                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.60 Il est très important pour moi de savoir bien lire.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.61 Je trouve que je suis bon(ne) en lecture.....                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.62 J'ai du plaisir à lire.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2.63 Pour trouver un emploi, il est important de savoir bien lire.....      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- 2.64 **Par semaine, en moyenne**, combien de temps passes-tu à lire pour tes études (lire des textes obligatoires, consulter des documents, des revues ou livres pour faire tes travaux, etc.) ?

<b>0 à 30 minutes</b>	<b>Environ 1 heure</b>	<b>Environ 2 heures</b>	<b>Environ 3 heures</b>	<b>Environ 4 heures</b>	<b>Environ 5 heures</b>	<b>Environ 6 heures</b>	<b>Environ 7 heures</b>	<b>8 heures et plus</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2.65 **Par semaine, en moyenne**, combien de temps passes-tu à lire pour le plaisir (des revues, des livres, des romans, des bandes dessinées, etc.) ?

<b>0 à 30 minutes</b>	<b>Environ 1 heure</b>	<b>Environ 2 heures</b>	<b>Environ 3 heures</b>	<b>Environ 4 heures</b>	<b>Environ 5 heures</b>	<b>Environ 6 heures</b>	<b>Environ 7 heures</b>	<b>8 heures et plus</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





- 2.66 Depuis le début de l'année scolaire, est-ce que tu t'es impliqué(e) dans une activité parascolaire organisée par l'école ou en collaboration avec l'école (sport, danse, théâtre, échecs, photo, etc.) ?
- ☐ Non, parce que ça ne me tente pas
  - ☐ Non, parce qu'il n'y a pas d'activités parascolaires organisées par mon école
  - ☐ Oui, dans une activité
  - ☐ Oui, dans deux activités
  - ☐ Oui, dans trois activités ou plus
- 2.67 Depuis le début de l'année scolaire, combien d'heures par semaine consacres-tu en moyenne à des activités parascolaires qui sont organisées par l'école ou en collaboration avec l'école (sport, danse, théâtre, échecs, photo, etc.) ?
- ☐ Il n'y a pas d'activités parascolaires organisées par mon école
  - ☐ Je ne participe pas aux activités parascolaires
  - ☐ Environ 1 heure par semaine
  - ☐ Environ 2 heures par semaine
  - ☐ Environ 3 heures par semaine
  - ☐ Environ 4 heures par semaine
  - ☐ 5 heures ou plus par semaine
- 2.68 Travailles-tu en dehors de l'école pour faire de l'argent ?
- ☐ Non
  - ☐ Occasionnellement
  - ☐ 1 à 3 heures par semaine
  - ☐ 4 à 8 heures par semaine
  - ☐ 9 à 15 heures par semaine
  - ☐ 16 à 20 heures par semaine
  - ☐ 21 à 25 heures par semaine
  - ☐ Plus de 25 heures par semaine
- 2.69 En moyenne, combien as-tu d'argent par semaine (travail et argent de poche) ?
- ☐ Moins de \$10
  - ☐ Entre \$10 et \$25
  - ☐ Entre \$25 et \$50
  - ☐ Entre \$50 et \$75
  - ☐ Entre \$75 et \$100
  - ☐ Plus de \$100



**2.70** Ton école peut t'offrir de l'aide lorsque tu rencontres des difficultés scolaires (ex. : parce que tu as de mauvaises notes) ou personnelles (ex. : des problèmes avec des amis, avec la drogue, avec ta famille, etc.).

Est-ce que tu as reçu un de ces types d'aide cette année ? **Si oui, tu peux noircir plusieurs types d'aide.**

- ☐ Je n'ai pas reçu d'aide pour des difficultés scolaires ou personnelles
- ☐ J'ai été parrainé par un(e) autre élève (ex. mentorat, parrainage, pairs aidants, etc.)

J'ai rencontré à l'école...

- ☐ Un(e) psychologue
- ☐ Un(e) psychoéducateur(trice) ou un(e) éducateur(trice) spécialisé(e)
- ☐ Un(e) orthopédagogue
- ☐ Un(e) orthophoniste
- ☐ Un(e) conseiller(ère) en orientation
- ☐ Un(e) enseignant(e) hors des heures de classe
- ☐ Le(la) directeur(trice) ou le(la) directeur(trice) adjoint(e)
- ☐ Un(e) travailleur(se) social

J'ai participé, à l'école ou par l'entremise de l'école, à des activités...

- ☐ D'aide aux devoirs
- ☐ De récupération
- ☐ D'information ou d'aide sur la consommation de cigarettes, de drogue ou d'alcool, etc.
- ☐ D'information ou d'aide sur le suicide, le stress, l'anorexie, etc.
- ☐ D'information ou d'aide sur la violence, l'intimidation, etc.
- ☐ Pour m'aider à mieux étudier ou apprendre
- ☐ Pour m'aider à régler des problèmes dans mes relations avec les autres (élèves, adultes, parents).
- ☐ Pour m'aider à me motiver à l'école

**Voici une liste de réflexions que certains élèves associent à l'idée d'abandonner l'école. Remplis le cercle qui correspond à ton opinion à ce sujet.**

	Totalement d'accord	Plus ou moins d'accord	Plus ou moins en désaccord	Totalement en désaccord
2.71 Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.72 Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école pour aller travailler....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.73 Je n'aurais plus de conflits avec les adultes si je lâchais l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.74 Mes ami(e)s seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.75 Si j'abandonnais mes études, je pourrais aller travailler et gagner de l'argent.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Totalement d'accord	Plus ou moins d'accord	Plus ou moins en désaccord	Totalement en désaccord
2.76 En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.77 Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.78 Si j'arrêtais d'aller à l'école, j'arrêteraï aussi de vivre des échecs.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.79 J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.80 Je serais plus heureux(se) en abandonnant l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.81 C'est important pour moi d'obtenir un diplôme secondaire en formation générale ou en formation professionnelle.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.82 J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups si je n'allais pas à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.83 Selon **tes désirs**, jusqu'où penses-tu poursuivre tes études ? (NE CHOISIS QU'UNE RÉPONSE !)

- ☐ J'arrêterai avant la fin de mes études secondaires  
☐ Je terminerai mes études secondaires en formation générale (DES)  
☐ Je ferai des études secondaires en formation professionnelle au secondaire (DEP)  
☐ Je ferai des études en formation technique au collégial (DEC)  
☐ Je ferai des études universitaires.

2.84 Si tu tiens compte de **tes résultats scolaires**, jusqu'où penses-tu poursuivre tes études ? (NE CHOISIS QU'UNE RÉPONSE !)

- ☐ J'arrêterai avant la fin de mes études secondaires  
☐ Je terminerai mes études secondaires en formation générale (DES)  
☐ Je ferai des études secondaires en formation professionnelle au secondaire (DEP)  
☐ Je ferai des études en formation technique au collégial (DEC)  
☐ Je ferai des études universitaires.

	Oui	Non
2.85 As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.86 Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les <u>6 prochains mois</u> ?.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.87 Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les <u>3 prochains mois</u> ?.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.88 Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici <u>30 jours</u> ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





## **MES ENSEIGNANT(E)S ET MOI**

La section suivante porte sur tes expériences avec les profs en général. Évalue à quel point les énoncés suivants s'appliquent à ton cas personnel. Ne te concentre pas sur ta relation avec un prof en particulier, mais bien sur l'idée globale que tu as de tes relations actuelles avec l'ensemble de tes profs.

**Attention ! Neutre : cela veut dire que tu n'es pas certain(e).**

### **Cela s'applique à moi...**

- 2.89 Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs.....
- 2.90 Je suis souvent en conflit avec les profs.....
- 2.91 Je parle spontanément de moi avec les profs.....
- 2.92 Je me mets facilement en colère contre les profs.....
- 2.93 Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs.....
- 2.94 Il faut beaucoup d'énergie à un prof pour discuter et négocier avec moi.....
- 2.95 J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs....

Pas du tout	Pas vraiment	Neutre/ Pas sûr(e)	Un peu	Beaucoup
-------------	--------------	-----------------------	--------	----------

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### **Cela s'applique à moi...**

- 2.96 Il m'arrive de penser à mes profs quand je ne suis pas à l'école.....
- 2.97 Je partage parfois mes sentiments et mes expériences personnelles avec un prof.....
- 2.98 Je me sens proche des profs et je leur fais confiance.....
- 2.99 En général, je n'aime pas beaucoup les profs.....
- 2.100 Je ne me sens pas respecté(e) par les profs.....
- 2.101 Il m'arrive parfois de passer un peu de mon temps libre avec un prof.....

Pas du tout	Pas vraiment	Neutre/ Pas sûr(e)	Un peu	Beaucoup
-------------	--------------	-----------------------	--------	----------

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## SECTION 3 - Mes ami(e)s et moi

Cette section du questionnaire concerne tes meilleur(e)s ami(e)s. Le terme «meilleur(e)s ami(e)s » veut dire les ami(e)s que tu vois souvent et en qui tu as vraiment confiance, ceux à qui tu peux te confier, tes vrai(e)s ami(e)s.

3.1 Combien as-tu de meilleur(e)s ami(e)s, de vrais ami(e)s ?

Aucun	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 et plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2 Habituellement, combien d'heures par semaine passes-tu à faire des activités avec tes meilleur(e)s ami(e)s ?

- ☐ 1 ou 2 heures chaque semaine
- ☐ Plusieurs heures chaque semaine
- ☐ Beaucoup d'heures chaque semaine
- ☐ Je ne fais jamais d'activité avec mes meilleur(e)s ami(e)s

3.3 Habituellement, combien d'heures par semaine passes-tu à discuter, à parler avec tes meilleur(e)s ami(e)s ?

- ☐ 1 ou 2 heures chaque semaine
- ☐ Plusieurs heures chaque semaine
- ☐ Beaucoup d'heures chaque semaine
- ☐ Je ne discute jamais avec mes meilleur(e)s ami(e)s

## LES AMI(E)S À L'ÉCOLE

	Pas très vrai	Un peu vrai	Assez vrai	Très vrai
3.4 Je me sens seul(e) à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5 C'est difficile de trouver dans mes classes d'autres élèves qui m'aiment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.6 Je n'ai personne avec qui jouer ou avec qui me tenir à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.7 Je suis seul(e) à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.8 Je n'ai pas d'ami(e)s dans mes classes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





**MES AMI(E)S ET L'ÉCOLE**

	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
3.9 Mes meilleur(e)s ami(e)s aiment l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.10 Mes meilleur(e)s ami(e)s trouvent important d'aller à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.11 Mes meilleur(e)s ami(e)s parlent souvent de lâcher l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.12 Mes meilleur(e)s ami(e)s ont de bonnes notes à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.13 Plusieurs de mes meilleur(e)s ami(e)s ont doublé une année.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.14 Mes meilleur(e)s ami(e)s ne vont plus à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.15 Mes meilleur(e)s ami(e)s travaillent fort à l'école (étudier, faire leurs devoirs, etc.).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.16 Je parle de l'école avec mes meilleur(e)s ami(e)s.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas vrai du tout	Très peu vrai	Un peu vrai	Pas mal vrai	Très vrai
3.17 Si je n'arrive pas à comprendre comment faire quelque chose à l'école, mes ami(e)s me montrent comment.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.18 Si j'ai un problème à l'école ou à la maison, je peux en parler à mes ami(e)s.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.19 Quand j'ai à faire quelque chose qui est difficile à l'école, je peux compter sur mes ami(e)s.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.20 Mes ami(e)s m'aideraient dans mes tâches scolaires si j'en avais besoin.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.21 Mes meilleur(e)s ami(e)s auraient pu avoir du trouble avec la police à cause de leurs mauvais coups.

<b>Tout à fait en désaccord</b>	<b>En désaccord</b>	<b>Indécis</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.22 Est-ce que tes meilleur(e)s ami(e)s prennent de la drogue ?

<b>Jamais</b>	<b>De temps en temps</b>	<b>Quelques fois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.23 Combien de tes meilleur(e)s ami(e)s ont été arrêté(e)s et amené(e)s au poste de police parce qu'ils avaient fait des mauvais coups ?

<b>Aucun</b>	<b>Un ou deux</b>	<b>Plusieurs</b>	<b>Beaucoup</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## SECTION 4 - Mes expériences de vie

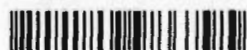
**Voici des comportements que des adolescents peuvent avoir. Pour chacun des comportements, identifie ceux que tu as adoptés au cours des 12 derniers mois. Sois le plus honnête possible et n'oublie pas, tes réponses sont entièrement confidentielles !**

### Au cours des 12 derniers mois...

	Jamais	Une fois ou deux	Plusieurs fois	Très souvent
4.1 As-tu manqué l'école sans excuse valable ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 As-tu dit à tes parents que tu refusais de faire ce qu'ils t'ordonnaient de faire ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 As-tu pris et gardé quelque chose sans payer dans un magasin ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 As-tu brisé ou détruit par exprès, à l'école, des instruments de musique, des articles de sport ou d'autres équipements ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5 Alors que tu étais fâché(e) contre quelqu'un, as-tu essayé d'amener les autres jeunes à détester cette personne ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6 As-tu menacé de battre quelqu'un pour le forcer à faire quelque chose qu'il ne voulait pas faire ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7 T'es-tu sauvé(e) de la maison pendant plus de 24 heures, plus d'une journée ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Au cours des 12 derniers mois...

	Jamais	Une fois ou deux	Plusieurs fois	Très souvent
4.8 T'es-tu battu(e) à coups de poing avec une autre personne ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.9 As-tu vendu de la drogue (n'importe quelle sorte) ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.10 As-tu brisé ou détruit par exprès, des choses qui ne t'appartenaient pas ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.11 Alors que tu étais fâché(e) contre quelqu'un, as-tu dit de vilaines choses dans son dos ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.12 As-tu flâné ou « niaisé » le soir lorsque tu étais supposé(e) être à la maison ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.13 As-tu défoncé une porte ou une fenêtre et es-tu entré(e) quelque part pour y prendre quelque chose ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.14 As-tu fait partie d'un groupe de jeunes (gang) qui fait des mauvais coups ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.15 As- tu dérangé ta classe par exprès ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.16 As-tu utilisé une arme (bâton, couteau, fusil, roche...) en te battant avec une autre personne ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Au cours des 12 derniers mois...**

Jamais	Une fois ou deux	Plusieurs fois	Très souvent
--------	------------------	----------------	--------------

- 4.17 As-tu utilisé ou vendu quelque chose que tu savais avoir été volé ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.18 Alors que tu étais fâché(e) contre quelqu'un, as-tu dit aux autres : je ne veux pas de lui (d'elle) dans notre groupe ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.19 As-tu manqué un cours pendant que tu étais à l'école ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.20 Alors que tu étais fâché(e) contre quelqu'un, as-tu répandu des rumeurs sur cette personne ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.21 As-tu pris et gardé quelque chose de 100 \$ et plus qui ne t'appartenait pas ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.22 As-tu utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.23 As-tu brisé par exprès quelque chose dans l'école (des vitres, sali des murs...) ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.24 As-tu battu quelqu'un qui ne t'avait rien fait ?..... ☐ ☐ ☐ ☐

**Au cours des 12 derniers mois...**

Jamais	Une fois ou deux	Plusieurs fois	Très souvent
--------	------------------	----------------	--------------

- 4.25 As-tu pris part à des batailles entre groupes de jeunes (gangs) ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.26 As-tu porté une arme (une chaîne, un couteau, un fusil...) ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.27 As-tu pris et gardé quelque chose entre 10 \$ et 100 \$ qui ne t'appartenait pas ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.28 As-tu répondu à un(e) enseignant(e) en n'étant pas poli ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.29 As-tu pris et gardé quelque chose de moins de 10 \$ qui ne t'appartenait pas ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.30 T'es-tu saoulé(e) avec de la bière, du vin ou d'autres boissons fortes ?.. ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.31 As-tu pris une automobile pour faire un tour, sans la permission du propriétaire ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.32 As-tu pris de la marijuana ou du hachisch (un joint, du pot) ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.33 As-tu fait usage de stimulants (« speed », « pep pills », « ecstasy », etc.) ou d'hallucinogènes (LSD, STP, PCP, mescaline...) ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.34 As-tu pris des "drogues dures" (héroïne, morphine, opium, crack...) ?.... ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.35 As-tu pris de la cocaïne ?..... ☐ ☐ ☐ ☐





**Voici quelques questions sur ta consommation d'alcool, de tabac et de cannabis. N'oublie pas, seule les réponses de l'ensemble des élèves nous intéressent, tes réponses personnelles ne seront pas analysées.**

4.36 **Au cours des 12 derniers mois**, combien de fois as-tu consommé de l'alcool (bière, vin et fort) ?

<b>Jamais</b>	<b>Une ou deux fois</b>	<b>Entre 3 et 5 fois</b>	<b>Entre 6 et 15 fois</b>	<b>Entre 16 et 30 fois</b>	<b>Entre 31 et 60 fois</b>	<b>Entre 61 et 100 fois</b>	<b>Plus de 100 fois</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.37 Lors d'une occasion typique, combien de consommations d'alcool bois-tu ?

<b>Moins d'une</b>	<b>1 à 3</b>	<b>4 à 6</b>	<b>Plus de 6</b>	<b>Je ne consomme pas d'alcool</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.38 À quel âge as-tu commencé à consommer régulièrement de l'alcool (1 fois par semaine pendant au moins un mois) ?

<b>Moins de 11 ans</b>	<b>11 ans</b>	<b>12 ans</b>	<b>13 ans</b>	<b>14 ans</b>	<b>15 ans</b>	<b>16 ans</b>	<b>17 ans</b>	<b>18 ans</b>	<b>Plus de 18 ans</b>	<b>Je n'ai jamais consommé régulièrement d'alcool</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.39 **Au cours des 30 derniers jours**, combien de fois as-tu bu cinq consommations d'alcool ou plus d'affilée ?

<b>Jamais</b>	<b>1 fois</b>	<b>2 fois</b>	<b>Entre 3 et 5 fois</b>	<b>Entre 6 et 9 fois</b>	<b>10 ou plus</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.40 **Au cours des 30 derniers jours**, à quelle fréquence as-tu fumé des cigarettes ?

<b>Jamais</b>	<b>Moins d'une par semaine</b>	<b>Moins d'une par jour</b>	<b>De 1 à 5 par jour</b>	<b>De 6 à 10 par jour</b>	<b>De 11 à 20 par jour</b>	<b>Plus de 20 cigarettes par jour</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.41 À quel âge as-tu commencé à fumer quotidiennement la cigarette (au moins 1 chaque jour) ?

<b>Moins de 11 ans</b>	<b>11 ans</b>	<b>12 ans</b>	<b>13 ans</b>	<b>14 ans</b>	<b>15 ans</b>	<b>16 ans</b>	<b>17 ans</b>	<b>18 ans</b>	<b>Plus de 18 ans</b>	<b>Je n'ai jamais fumé régulièrement de cigarettes</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.42 **Au cours des 12 derniers mois**, combien de fois as-tu pris du cannabis (pot, marijuana ou haschich)?

<b>Jamais</b>	<b>Une ou deux fois</b>	<b>Entre 3 et 5 fois</b>	<b>Entre 6 et 15 fois</b>	<b>Entre 16 et 30 fois</b>	<b>Entre 31 et 60 fois</b>	<b>Entre 61 et 100 fois</b>	<b>Plus de 100 fois</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.43 Lors d'une occasion typique de consommation **de cannabis**, combien fumes-tu de joints ?

<b>Moins d'un joint</b>	<b>Un joint</b>	<b>2 ou 3 joints</b>	<b>4 joints et plus</b>	<b>Je ne consomme pas de cannabis</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



4.44 À quel âge as-tu commencé à consommer régulièrement du cannabis (1 fois par semaine pendant au moins un mois)

Moins de 11 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	Plus de 18 ans	Je n'ai jamais consommé régulièrement de cannabis
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Au cours des 12 derniers mois...

Non -ou- Je ne consomme pas	Oui, à cause de ma consommation d'ALCOOL	Oui, à cause de ma consommation de DROGUE	Oui, à cause de ma consommation de drogue ET d'alcool
--------------------------------------	---	--	---

- |  |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 4.45 Est-ce que ta consommation de drogue ou d'alcool a nui à ta <b>santé physique</b> (problèmes digestifs, overdoses, infections, irritation nasale, blessures, etc.) ?.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.46 Est-ce que ta consommation de drogue ou d'alcool a nui à ta <b>santé psychologique</b> (anxiété, dépression, problèmes de concentration, pensées suicidaires) ?.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.47 Est-ce que ta consommation a nui à <b>tes relations familiales</b> ?.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.48 Est-ce que ta consommation a nui à <b>une de tes amitiés ou à ta relation amoureuse</b> ?.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.49 Est-ce que tu as eu <b>des difficultés à l'école</b> à cause de ta consommation (absences, suspension, notes, motivation, etc.) ?.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.50 Est-ce que tu as dépensé trop <b>d'argent</b> ou tu en as perdu beaucoup à cause de ta consommation ?.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.51 Est-ce que tu as commis un <b>geste délinquant</b> alors que tu avais consommé, même si la police ne t'a pas arrêté (volé, blessé quelqu'un, vandalisme, vendu de la drogue, conduit avec des facultés affaiblies, etc.) ?..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.52 Est-ce que tu as pris des <b>risques</b> alors que tu avais consommé (conduite d'un vélo ou activités sportives sous intoxication, etc.) ?.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.53 Est-ce que tu as l'impression que les mêmes quantités ont maintenant <b>moins d'effet</b> sur toi ?.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.54 Est-ce que tu as été <b>préoccupé(e) par ta consommation</b> ou tu as parlé de ta consommation à un intervenant ?.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.55 Est-ce que tu as tenté de <b>réduire ta consommation</b> , mais sans y arriver ?.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.56 Est-ce que tu t'es <b>bagarré(e)</b> à cause de ta consommation ?.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.57 Est-ce que tu as eu des <b>relations sexuelles non protégées ou que tu regrettais le lendemain</b> à cause de ta consommation ?.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4.58 Est-ce que tu as été <b>intoxiqué(e) à l'école</b> ?.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |





4.59 **Au cours des 12 derniers mois**, combien de fois as-tu consommé de l'alcool et du pot en même temps ?

<b>Jamais</b>	<b>Une ou deux fois</b>	<b>Plusieurs fois</b>	<b>Très Souvent</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.60 **Au cours des 12 derniers mois**, combien de fois as-tu consommé de l'alcool et d'autres drogues que du pot en même temps ?

<b>Jamais</b>	<b>Une ou deux fois</b>	<b>Plusieurs fois</b>	<b>Très Souvent</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.61 **Au cours des 12 derniers mois**, combien de fois as-tu consommé plus d'une drogue en même temps ?

<b>Jamais</b>	<b>Une ou deux fois</b>	<b>Plusieurs fois</b>	<b>Très Souvent</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.62 Selon toi, dans ton école, quelle est la proportion d'élèves qui consomment du pot ?

<b>Aucun</b>	<b>1 à 10%</b>	<b>11 à 20%</b>	<b>21 à 30%</b>	<b>31 à 40%</b>	<b>41 à 50%</b>	<b>51 à 60%</b>	<b>61 à 70%</b>	<b>71 à 80%</b>	<b>81 à 90%</b>	<b>Plus de 90%</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.63 La première fois que tu as consommé de l'alcool, c'était pour quelles raisons ? **Tu peux choisir plus d'une réponse.**

<input type="radio"/> Me sentir euphorique	<input type="radio"/> Oublier mes problèmes	<input type="radio"/> Je n'ai jamais consommé d'alcool
<input type="radio"/> Avoir du plaisir	<input type="radio"/> Me « dégêner »	
<input type="radio"/> Ne pas être rejeté(e)	<input type="radio"/> Par révolte	
<input type="radio"/> Passer le temps	<input type="radio"/> Autre raison	
<input type="radio"/> Par curiosité	<input type="radio"/> Je ne me souviens pas	

4.64 La première fois que tu as consommé du cannabis ou de la drogue, c'était pour quelles raisons ? **Tu peux choisir plus d'une réponse.**

<input type="radio"/> Me sentir euphorique	<input type="radio"/> Oublier mes problèmes	<input type="radio"/> Je n'ai jamais consommé de drogue
<input type="radio"/> Avoir du plaisir	<input type="radio"/> Me « dégêner »	
<input type="radio"/> Ne pas être rejeté(e)	<input type="radio"/> Par révolte	
<input type="radio"/> Passer le temps	<input type="radio"/> Autre raison	
<input type="radio"/> Par curiosité	<input type="radio"/> Je ne me souviens pas	

4.65 As-tu déjà pris du MDMA (ecstasy) ?

<b>Jamais</b>	<b>Oui, au cours des 30 derniers jours</b>	<b>Oui, au cours des 12 derniers mois</b>	<b>Oui, au cours de ma vie</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.66 As-tu déjà pris du speed ?

<b>Jamais</b>	<b>Oui, au cours des 30 derniers jours</b>	<b>Oui, au cours des 12 derniers mois</b>	<b>Oui, au cours de ma vie</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## SECTION 5 - Mes sentiments

Les prochains énoncés décrivent comment tu as pu te sentir durant la dernière semaine. Lis attentivement chaque énoncé, puis noircis le cercle qui décrit le mieux la façon dont tu t'es senti(e) au cours des 7 derniers jours, aujourd'hui compris.

### Durant la dernière semaine (les 7 derniers jours) :

	Rarement ou jamais	Parfois ou peu souvent (1-2 jours)	Occasionnel- lement ou modérément (3-4 jours)	La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)
5.1 J'étais dérangé(e) par des choses qui habituellement ne me dérangent pas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2 Je n'avais pas envie de manger; j'avais peu d'appétit.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3 Je me sentais aussi bon(ne) que les autres personnes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4 Je sentais que je ne pouvais pas me défaire de mes idées noires même avec l'aide de ma famille ou de mes ami(e)s.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5 J'avais de la difficulté à me concentrer sur ce que je faisais.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.6 Je me sentais déprimé(e).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.7 Je sentais que tout ce que je faisais me demandait un effort.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.8 Je me sentais plein(e) d'espoir vis-à-vis l'avenir.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.9 Je sentais que ma vie était un échec.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.10 Je me sentais craintif(ve).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.11 Mon sommeil était agité.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.12 J'étais heureux(se).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Durant la dernière semaine (les 7 derniers jours) :

	Rarement ou jamais	Parfois ou peu souvent (1-2 jours)	Occasionnel- lement ou modérément (3-4 jours)	La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)
5.13 Je parlais moins que d'habitude.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.14 Je me sentais seul(e).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.15 Les gens n'étaient pas amicaux.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.16 Je profitais de la vie.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.17 J'avais des crises de larmes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.18 Je me sentais triste.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.19 Je sentais que les gens ne m'aimaient pas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.20 Je ne parvenais pas à « aller de l'avant ».....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Noircis le cercle qui correspond à la fréquence à laquelle les choses suivantes t'arrivent. Souviens-toi, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.**

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
5.21 J'ai peur quand je dois passer un examen.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.22 J'ai peur d'avoir l'air fou devant les autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.23 Je m'inquiète à l'idée de mal réussir mes travaux scolaires.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.24 Je m'inquiète de ce que les autres pensent de moi.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.25 J'ai peur si je dois parler devant la classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## SECTION 6 - Mes parents et moi

**Nous voulons maintenant te poser des questions sur ta relation avec tes parents ou l'adulte (tutrice ou tuteur) avec qui tu vis. Si tes parents sont séparés, réponds aux questions en fonction du parent avec lequel tu passes la plus grande partie de ton temps. Identifie un choix qui correspond le mieux à ce que tu vis, à ce que tu penses.**

	Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
6.1 Je peux (ou je pourrais) compter sur ma mère ou mon père pour m'aider lorsque j'ai un problème personnel (ex. : peine d'amour, problème de drogue ou d'alcool).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2 Mes parents m'incitent à faire de mon mieux dans tout ce que je fais....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3 Mes parents m'incitent à avoir mes propres opinions.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.4 Quand mes parents veulent que je fasse quelque chose, ils m'expliquent pourquoi.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.5 Mes parents me permettent de faire des projets d'activités que je désire pratiquer (ou faire).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.6 Mes parents s'en aperçoivent lorsque je fais quelque chose de bien et ils me le disent.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.7 Mes parents se montrent fiers de moi lorsque je fais quelque chose de bien.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





**LA COMMUNICATION AVEC MES PARENTS**

	Souvent	Plusieurs fois	De temps en temps	Jamais
6.8 Parles-tu avec tes parents de tes pensées et de ce que tu ressens ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.9 Tes parents te disent-ils ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent (s'ils sont tristes, joyeux, choqués...) ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.10 Quand tu ne sais pas pourquoi tes parents font des règlements, est-ce qu'ils t'en expliquent les raisons ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.11 Quand tu ne sais pas pourquoi tes parents demandent certaines choses, est-ce qu'ils te les expliquent ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.12 Tes parents semblent-ils se rendre compte de ce que tu penses, de ce que tu ressens (de ce qui te rend triste, joyeux, choqué...) ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.13 Avec tes parents, parles-tu de ce que tu vas faire quand tu seras plus vieux (vieille) ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Aucune	1 ou 2 heures chaque semaine	Plusieurs heures chaque semaine	Beaucoup d'heures chaque semaine
6.14 En dehors des repas, combien d'heures par semaine tes parents passent-ils avec la famille ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.15 Habituellement, combien d'heures par semaine passes-tu à discuter, à parler avec tes parents ?.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**LES RÈGLES À LA MAISON****Y a-t-il un règlement chez toi portant sur...**

	Oui	Non
6.16 L'heure où tu dois rentrer le soir.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.17 Le temps consacré aux devoirs et leçons.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.18 Les ami(e)s avec lesquels tu peux sortir.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.19 Si tu peux fumer.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.20 La façon de dépenser ton argent.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.21 Si tu peux boire de l'alcool.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.22 Le temps que tu passes à jouer à des jeux vidéo ou à aller sur Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**DANS LA VIE DE TOUS LES JOURS**

Jamais	À l'occasion	Souvent	Continuellement
--------	--------------	---------	-----------------

- 6.23 T'arrive-t-il d'être en désaccord avec tes parents ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.24 Tes parents savent-ils où tu es quand tu es en dehors de la maison ?.... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.25 T'arrive-t-il de te chicaner avec tes parents ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.26 Tes parents savent-ils avec qui tu es quand tu es en dehors de la maison ?..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.27 T'arrive-t-il de te chicaner avec tes parents au sujet de tes études, de l'école ?..... ☐ ☐ ☐ ☐

**MES PARENTS, L'ÉCOLE ET MOI**

**Nous désirons maintenant connaître ta perception sur la participation de tes parents dans ton suivi scolaire à la maison et à l'école. Noircis le cercle qui correspond le mieux à ce qui s'est produit chez toi, depuis SEPTEMBRE DERNIER.**

**Combien de fois, depuis septembre, un de tes parents a-t-il réalisé les actions suivantes ?**

Jamais	Quelques fois	Souvent	Très souvent
--------	---------------	---------	--------------

- 6.28 M'aide quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.29 Lorsque j'ai une mauvaise note à l'école, m'encourage à faire encore plus d'efforts..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.30 M'aide à faire mes devoirs quand je le demande..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.31 Me félicite pour mes réalisations (ex. : résultats d'examen, de travaux ou d'autres activités)..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.32 M'encourage dans mes activités scolaires..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.33 Discute avec moi des options (cours) à choisir pour l'an prochain..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.34 Assiste à des activités dans lesquelles je suis impliqué(e) à l'école (sports, pièce de théâtre, harmonie...)..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.35 M'aide à planifier mon temps pour ce que j'ai à faire (devoirs, travail, tâches familiales...)..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.36 Me questionne à propos de l'école (travaux, résultats d'examen, activités, ami(e)s, enseignant(e)s...)..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.37 Me demande si j'ai fait mes travaux scolaires (devoirs ou études...)..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.38 M'interroge à propos de mes résultats scolaires..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.39 Parle avec tous mes enseignant(e)s..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.40 Rencontre un de mes enseignant(e)s..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.41 Va chercher mon bulletin à l'école..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.42 Assiste aux réunions du conseil d'établissement et/ou du comité d'école ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.43 Va aux rencontres de parents à l'école..... ☐ ☐ ☐ ☐





**Est-ce qu'il t'arrive ...?**

	Jamais	Quelques fois	Souvent	Très souvent
6.44 De demander à un parent de t'écouter lire à voix haute quelque chose que tu as écrit.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.45 De montrer à un parent quelque chose que tu as appris ou bien réussi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.46 De demander à un parent de te donner des idées pour une histoire ou un projet.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.47 D'inviter un de tes parents à accompagner ta classe lors d'une sortie.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.48 De demander à un parent de t'aider à étudier.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.49 D'inviter un parent à assister à des activités dans lesquelles tu es impliqué(e) à l'école (sports, pièce de théâtre, harmonie.....)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**SECTION 7 - Caractéristiques des adolescent(e)s**

Voici une liste de caractéristiques que les adolescent(e)s manifestent plus ou moins souvent dans leur vie de tous les jours. Tout le monde peut être différent sur ces caractéristiques, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voudrions simplement que tu indiques à quel point chacune de ces caractéristiques s'applique à toi. Ne pense pas à des situations ou des personnes particulières, mais indique simplement à quel point tu manifestes ces caractéristiques habituellement. Noircis le cercle correspondant le plus à ce que tu es.

	Très rarement ou jamais	Parfois	Régulièrement	Très souvent ou toujours
7.1 Je parle beaucoup; j'exprime mon opinion.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2 Je remarque facilement les défauts des autres et les erreurs qu'ils font.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3 Lorsque j'ai quelque chose à faire, je le fais du mieux que je peux; je ne le fais pas rapidement seulement pour m'en débarrasser.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.4 Je suis déprimé(e), triste.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5 Je suis original(e); j'aime penser aux différentes façons de voir les choses.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6 Je suis réservé(e); j'ai de la difficulté à aller vers les autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.7 Je suis serviable; j'aide et je rends service aux autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.8 Je suis négligent(e); je me fous des petits détails et je ne pense pas toujours avant d'agir .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Très rarement ou jamais	Parfois	Régulièrement	Très souvent ou toujours
7.9 Je gère bien le stress; je suis capable de rester détendu(e), « relaxe ».....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.10 Je suis curieux(se); je veux en apprendre plus sur des choses que je ne connais pas en lisant, en regardant des documentaires à la télévision ou en cherchant des informations sur Internet.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.11 Je suis plein(e) d'énergie et de vie; j'ai toujours envie de faire quelque chose.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.12 Je me dispute facilement; je commence des chicanes avec les autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.13 Je suis fiable; lorsque je m'engage à faire quelque chose, on peut compter sur moi pour aller jusqu'au bout.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.14 Je suis tendu(e); je suis facilement stressé(e) à propos de plusieurs choses.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.15 Je suis ingénieux(se); j'aime réfléchir et je comprends rapidement les choses.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.16 Je suis un(e) leader; je suis capable de convaincre les autres de faire quelque chose ou de les convaincre que j'ai raison.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.17 Je suis indulgent(e) et compréhensif(ve); je pardonne facilement aux autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Très rarement ou jamais	Parfois	Régulièrement	Très souvent ou toujours
7.18 J'ai de la difficulté à m'organiser; je suis en désordre; je laisse traîner mes choses un peu partout.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.19 Je m'inquiète facilement à propos de plusieurs choses qui se passent dans ma vie.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.20 Je suis rêveur(se); j'aime me perdre dans mes pensées....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.21 Je suis calme et tranquille; je ne parle pas beaucoup.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.22 Je fais confiance aux autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.23 Je suis paresseux(se); je remets facilement les choses à plus tard.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.24 Je ne me fâche pas facilement; je contrôle bien mes émotions.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.25 Je suis inventif(ve); je suis capable d'imaginer différentes façons de régler un problème auxquelles d'autres personnes n'auraient pas pensé.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.26 Je suis sûr(e) de moi; je m'affirme facilement et je dis ce que je pense.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.27 Je suis distant(e) et froid(e) avec les gens; je me méfie des autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Très rarement ou jamais	Parfois	Régulièrement	Très souvent ou toujours
7.28 Lorsque j'ai une tâche à accomplir, je persévère jusqu'à ce qu'elle soit terminée.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.29 Je suis d'humeur changeante; je passe facilement de la joie à la déprime ou de la joie à la colère.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.30 Je suis intéressé(e) aux arts; j'apprécie le dessin, la peinture, la sculpture, la littérature, etc.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.31 Je suis timide et gêné(e) avec les gens.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.32 Je suis gentil(le) et aimable avec les gens.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.33 Lorsque j'ai quelque chose à faire, je commence rapidement et je m'efforce de ne pas être en retard.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.34 Dans une situation stressante, je reste calme; je contrôle ma nervosité.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.35 Je suis ouvert(e) aux différentes cultures, à leurs coutumes, leurs valeurs, leur langue, etc.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.36 Je suis sociable; j'aime être avec des gens et rencontrer de nouvelles personnes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Très rarement ou jamais	Parfois	Régulièrement	Très souvent ou toujours
7.37 Je suis capable d'être impoli(e) et même méchant(e) avec les autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.38 Lorsque j'ai quelque chose à faire, j'y pense bien avant de commencer, je planifie et je m'efforce de suivre mon plan jusqu'au bout.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.39 Je suis facilement nerveux(se) dans des situations qui me font peur.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.40 J'aime réfléchir; j'essaie de comprendre des choses qui ont l'air compliquées.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.41 J'aime faire des activités qui procurent des sensations fortes; j'aime l'aventure.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.42 Si c'est nécessaire, je suis prêt(e) à mentir et à manipuler les gens autour de moi afin d'obtenir ce que je veux.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.43 Je suis distrait(e); j'ai de la difficulté à rester attentif(ve) et concentré(e).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.44 Je manque de confiance en moi; je me sens inférieur(e) aux autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.45 Je m'intéresse à pleins de choses différentes; j'aime différents styles de musique, différents styles de films, etc.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





## SECTION 8 - L'activité physique, le sport et moi

Cette section vise à connaître la pratique d'activité physique et sportive chez les adolescents. **La prochaine série de questions** concernent les activités physiques que tu fais en général (vélo, hockey dans la rue avec des amis, baignade à la piscine municipale, etc.). Il n'est pas nécessaire que tu sois inscrit officiellement dans un sport pour dire que tu fais de l'activité physique. Par exemple, aller à l'école en vélo constitue une activité physique.

8.1 Au total, pendant combien d'heures par semaine fais-tu de l'activité physique ?

- |   |                                     |                                     |                                     |                                      |  |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <b>Je ne fais pas<br/>d'activité physique</b> | <b>1 à 2 heures<br/>par semaine</b> | <b>3 à 5 heures<br/>par semaine</b> | <b>6 à 8 heures<br/>par semaine</b> | <b>9 à 11 heures<br/>par semaine</b> | <b>12 heures ou plus<br/>par semaine</b> |
| <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/>                | <input type="radio"/>                    |

**Fais-tu tes activités physiques dans les endroits suivants:**

- 8.2 A l'école (gymnase, piscine, terrain aménagé, etc.) ?.....
- 8.3 Dans un parc, autour de chez-moi (patinoire, terrain de baseball, de basketball, dans la rue, etc.) ?.....
- 8.4 Dans un centre communautaire ?.....
- 8.5 Sur une piste cyclable ?.....
- 8.6 Dans la nature (pour faire du ski, de la raquette, de la randonnée, etc.) ?.....
- 8.7 A la piscine municipale (intérieure ou extérieure) ?.....
- 8.8 Autre ?.....

Très rarement ou jamais	Parfois	Souvent
----------------------------	---------	---------

- |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Les prochaines questions concernent ta pratique de sports organisés. **Par sport organisé, on entend toute activité physique impliquant la présence d'un entraîneur et encadrée par des règlements.** Si tu pratiques plus d'un sport, tu devras te référer au sport qui est le plus important pour toi, soit parce que tu y consacres plus de temps, soit parce que tu réussis mieux.

8.9 Pratiques-tu un sport organisé de façon régulière ?

- |  |                                    |                                    |                                    |  |
|--|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--|
| <b>Non, je ne pratique<br/>aucun sport</b> | <b>Oui, 1 fois<br/>par semaine</b> | <b>Oui, 2 fois par<br/>semaine</b> | <b>Oui, 3 fois par<br/>semaine</b> | <b>Oui, 4 fois ou plus<br/>par semaine</b> |
| <input type="radio"/>                      | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>                      |

**SI TU AS RÉPONDU "NON" À LA QUESTION PRÉCÉDENTE, ARRÊTE ICI.**



8.10 Parmi les énoncés suivants, lequel décrit le mieux ce sport ? (NE CHOISIS QU'UNE SEULE RÉPONSE !)

- ☐ **Sport d'équipe: exige à la fois une stratégie individuelle et collective** (ex: hockey, football, rugby, water-polo, basketbal, volleyball).
- ☐ **Sport de duel ou combat: sport individuel combinant plusieurs gestes où l'on affronte un adversaire** (ex: badminton, tennis, judo).
- ☐ **Sport qui implique la répétition constante d'un même geste** (ex: course à pieds, aviron, cyclisme, ski de fond).
- ☐ **Sport qui implique la liaison de mouvements de difficulté variable et d'acrobaties** (ex. gymnastique, patinage artistique, plongeon, nage synchronisée).
- ☐ **Sport d'adresse: demande de la précision principalement** (ex. tir à la carabine, tir à l'arc, golf).
- ☐ **Sport dont la performance requiert un geste exécuté une seule fois** (ex. lancer du poids, saut en longueur, haltérophilie).
- ☐ **Activité combinée: combinaison d'épreuves différentes** (ex. décathlon, pentathlon, triathlon).

8.11 Ta pratique de ce sport se fait majoritairement :

- ☐ **De façon individuelle**
- ☐ **En équipe (trois personnes et plus) ou en duo**

8.12 À quel niveau pratiques-tu ce sport ?

- ☐ **Récréatif** (pour le plaisir, sans compétition, compétition à l'intérieur de l'école)
- ☐ **Régional** (compétitions locales, entre écoles, quartiers, villes)
- ☐ **Provincial** (compétitions dans la province)
- ☐ **National** (vise la compétition au pays)
- ☐ **International** (vise la compétition avec d'autres pays)

8.13 Depuis combien de temps pratiques-tu ce sport ?

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Moins d'un an</b>  | <b>1 à 2 ans</b>      | <b>3 à 4 ans</b>      | <b>5 ans ou plus</b>  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8.14 Dans quel contexte pratiques-tu ce sport ?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> <b>À l'école, en activité parascolaire</b>         | <input type="radio"/> <b>Dans une organisation ou un club sportif</b> |
| <input type="radio"/> <b>À l'école, dans une des équipes officielles</b> | <input type="radio"/> <b>Dans une activité organisée par ma ville</b> |

**Merci beaucoup de ta participation !**



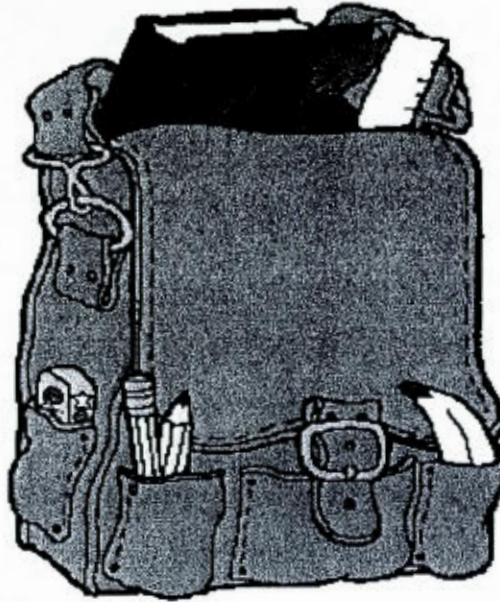


## APPENDICE C

### QUESTIONNAIRE SUR LES ENVIRONNEMENTS SOCIOÉDUCATIFS (QES)

CODE BARRE

# Questionnaire sur l'environnement socioéducatif de ton école



Bonjour,

Tu es invité(e), dans ce questionnaire, à partager ce que tu penses de ton école et de ta vie scolaire.

Ceci n'est ni un examen, ni un test. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.** C'est un questionnaire qui permettra de **tracer un portrait général** et d'identifier les aspects de ton école qui pourraient être améliorés. Il est donc **important que tu répondes sincèrement**, afin que tes réponses reflètent réellement ce que tu penses. Tes réponses sont **entièrement confidentielles**. Personne à l'école ne pourra savoir qui a répondu à ce questionnaire.

Ta participation est **volontaire**. **Tu peux refuser de répondre** sans problème; cependant, ta participation est importante et serait très appréciée. C'est une occasion pour toi de faire savoir ce que tu penses de ta vie à l'école et de l'améliorer.

***Nous te remercions de ta participation et de ta collaboration.***



## Comment répondre au questionnaire

Tu dois répondre au questionnaire en noircissant le cercle du choix de réponses qui te convient.

### EXEMPLE :

Quand tu penses aux règles de ton école, dirais-tu que...

Es-tu d'accord ?

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

10. On prend le temps de bien expliquer aux élèves les règles de cette école.

○ ○ ○ ○ ● ○

### Important :

- Tu dois noircir le cercle au complet, *mais SANS le dépasser* : ●
- Tu ne peux choisir **qu'une seule réponse**.
- Lis attentivement les questions et les réponses possibles. Avant de répondre, **tu dois bien lire le choix de réponses pour ne pas te tromper**.

Ce que **TU NE DOIS PAS** faire... ⊗ ⊙ ⊕ ⊖ ⊗

### Attention :

- Pas de crayon fluorescent, ni de crayon feutre.
- Réponds au crayon à la mine ou au stylo noir ou bleu foncé.



# I. Informations générales

1. Quel âge as-tu ?

- ☐ 12 ans ou moins   
 ☐ 13 ans   
 ☐ 14 ans   
 ☐ 15 ans   
 ☐ 16 ans   
 ☐ 17 ans   
 ☐ 18 ans ou plus

2. De quel sexe est-tu ?

- ☐ Masculin  
☐ Féminin

3. Quel est ton **niveau scolaire** (si tu as des cours dans plus d'un niveau, indique celui dans lequel tu suis **le plus de cours**) ? (NE CHOISIS QU'UNE SEULE RÉPONSE !)

- ☐ Sixième année du primaire   
 ☐ Secondaire 1   
 ☐ Secondaire 2   
 ☐ Secondaire 3   
 ☐ Secondaire 4   
 ☐ Secondaire 5   
 ☐ Je n'ai pas vraiment de niveau

4. La majorité des cours que tu suis sont dans une classe... (NE CHOISIS QU'UNE SEULE RÉPONSE !)

- ☐ de sixième année du primaire  
☐ régulière  
☐ spéciale (des classes pour aider les élèves qui ont des difficultés à l'école)  
☐ accueil, immersion, classe langage (des classes pour les élèves qui sont des nouveaux arrivants au Québec et qui apprennent le français)  
☐ enrichie  
☐ de programme de type sport ou arts-études  
☐ de programme professionnel ou technique  
☐ d'éducation aux adultes

5. As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire au primaire ?

- ☐ Jamais   
 ☐ Une fois   
 ☐ Deux fois   
 ☐ Trois fois   
 ☐ Quatre fois ou plus

6. As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire complète au secondaire ?

- ☐ Jamais   
 ☐ Une fois   
 ☐ Deux fois   
 ☐ Trois fois   
 ☐ Quatre fois ou plus





## Comment répondre aux questions de la prochaine section...

Dans le questionnaire, on te demande souvent si tu **ES D'ACCORD** avec un énoncé.

Voici ce que les choix de réponses signifient:

### Totalement d'accord

Je suis totalement d'accord, c'est **vraiment** ce que je pense.

### Assez d'accord

Je suis assez d'accord, c'est **plutôt** ce que je pense.

### Un peu d'accord

Je suis un peu d'accord, c'est **un petit peu** ce que je pense.

### Un peu en désaccord

Je suis un peu en désaccord, **ce n'est pas ce que je pense, mais un petit peu.**

### Assez désaccord

Je suis assez en désaccord, **ce n'est pas vraiment** ce que je pense.

### Totalement d'accord

Je suis totalement en désaccord, je ne pense **pas ça du tout.**

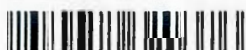
## II. Les règles et l'encadrement à l'école

Quand tu penses aux règles de ton école, dirais-tu que...

### Es-tu d'accord ?

7. **Les élèves** connaissent les conséquences (punitions) qu'ils risquent de recevoir s'ils ne respectent pas les règles de cette école.
8. Les conséquences (punitions) prévues au code de vie sont faciles à comprendre.
9. **La plupart** des gens (élèves, enseignants, surveillants, etc.) connaissent les règles de cette école.
10. On prend le temps de bien expliquer aux élèves les règles de cette école.
11. Il est facile d'obtenir des détails sur les règles de cette école.
12. **Les règles** de cette école sont **claires et faciles à comprendre.**

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





**Es-tu d'accord ?****Dirais-tu que...**

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

13. **Les enseignants** font respecter les règles **comme prévu** au code de vie. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
14. **La direction** fait respecter les règles **comme prévu** au cours de vie. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
15. **Les autres adultes** qui travaillent à l'école font respecter les règles **comme prévu** au code de vie. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16. **Les enseignants** interviennent dès qu'ils se rendent compte qu'un élève ne respecte pas les règles. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. **Les adultes** qui **assurent la surveillance à l'école** ne se rendent pas compte du tout de ce qui se passe vraiment entre les élèves. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. Dans cette école, il est facile de faire des mauvais coups sans se faire prendre par les adultes qui font de la surveillance (enseignants, direction, gardiens). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. Dans cette école, il n'y a **pas beaucoup** d'adultes qui surveillent. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**Es-tu d'accord ?****L'aide offerte aux élèves à l'école**

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

20. Il y a dans cette école **suffisamment** de personnes ou de services (ex. : psychoéducateurs, orthopédagogues, psychologues, etc.) pour aider les élèves qui ont des difficultés scolaires ou personnelles. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21. Quand ils ont des difficultés, les élèves se tournent **rapidement** vers un adulte de l'école pour recevoir de l'aide. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
22. Les différentes personnes ou les différents services à l'école (ex. : psychoéducateurs, orthopédagogues, psychologues, etc.) **peuvent vraiment aider** un élève s'il a des difficultés scolaires ou personnelles. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
23. Lorsque les élèves vivent des problèmes **personnels**, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes de l'école. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24. Lorsque les élèves vivent des problèmes **scolaires**, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes de l'école. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

25. Est-ce que tu reçois **présentement, ou as-tu reçu depuis le début de l'année scolaire, de l'aide pour t'aider à mieux réussir tes études à l'école ?**  
(il s'agit ici d'une aide que la plupart des autres élèves de ta classe ne reçoivent pas ou n'ont pas reçu. Ça peut être une aide individuelle ou en groupe avec d'autres élèves)
- ☐ Oui
- ☐ Non
26. Est-ce que tu reçois **présentement, ou as-tu reçu depuis le début de l'année scolaire, une aide particulière (que la plupart des autres élèves de ta classe ne reçoivent pas) pour t'aider dans ta vie personnelle** (ex. : des problèmes avec des amis, ta famille, la drogue, etc.) ?  
(il s'agit ici d'une aide que la plupart des autres élèves de ta classe ne reçoivent pas ou n'ont pas reçu. Ça peut être une aide individuelle ou en groupe avec d'autres élèves)
- ☐ Oui
- ☐ Non

### III. Implication des élèves et activités parascolaires

#### Es-tu d'accord ?

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

- |  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 27. On demande l'avis des <b>élèves</b> sur le fonctionnement de l'école.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Quand c'est important, les enseignants ou la direction consultent les <b>élèves</b> avant de prendre des décisions qui vont les toucher. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Dans cette école, il y a des activités, des moments ou des lieux qui permettent aux élèves de donner <b>leur opinion sur l'école</b> .   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Les élèves participent au choix des règles de cette école.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Il y a <b>plusieurs</b> activités parascolaires auxquelles les élèves peuvent participer.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Les activités parascolaires de cette école sont <b>populaires</b> auprès des élèves.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Les activités parascolaires <b>sont intéressantes</b> .  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Les élèves sont <b>encouragés à participer</b> aux activités parascolaires.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Dans cette école, il y a des activités parascolaires pour <b>tous les goûts</b> (arts, sports, informatique, etc.).                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



## IV. L'école et les parents

Peux-tu dire que...

Es-tu d'accord ?

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

36. Les **parents** s'impliquent dans les différents comités ou activités de l'école.
37. L'école donne un bon soutien **aux parents** des élèves qui éprouvent des difficultés (d'apprentissage ou de comportement).
38. Les parents **sont bien informés** des activités de cette école.
39. L'avis des parents est demandé dans cette école.
40. Les parents ont une bonne opinion de cette école.
41. Les parents ont leur place dans cette école.
42. Les parents sont **rapidement informés** si un élève éprouve des difficultés à l'école (apprentissage ou comportement).

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## V. Ce qui se passe en classe et à l'école

Dirais-tu que...

Es-tu d'accord ?

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

43. Les **élèves** sont plutôt calmes et attentifs pendant les cours.
44. Les **enseignants doivent souvent arrêter** leurs cours et demander aux élèves de se taire.
45. **Les élèves dérangent** quand les enseignants parlent.
46. Il y a toujours une perte de temps en classe au début des cours.
47. Dans les cours, **on perd beaucoup de temps** à cause d'élèves qui dérangent la classe (niaisent, parlent fort, jouent).

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Dans cette école, on te donne des devoirs ou des leçons...

Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Presque tous les jours
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





## Dans mes cours...

## Es-tu d'accord ?

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

49. Mes enseignants expliquent pourquoi **les nouveaux contenus abordés sont importants**. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
50. Mes enseignants utilisent des méthodes d'enseignement qui rendent la **matière intéressante et facile à comprendre**. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
51. Mes enseignants expliquent **ce que l'on va apprendre de nouveau**. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
52. Nos enseignants nous disent qu'on est capable de **réussir**. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
53. Nos enseignants nous félicitent lorsque nous faisons des efforts pour apprendre. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
54. Pour nos enseignants, il est plus important de **bien comprendre** la matière que de l'apprendre par cœur. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
55. Nos enseignants s'assurent qu'on a **bien compris** les cours précédents avant de présenter une nouvelle matière. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
56. Nos enseignants encouragent les élèves à faire de leur mieux. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
57. La plupart de mes enseignants semblent avoir du plaisir à enseigner. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
58. La plupart de mes enseignants semblent vraiment aimer leur métier. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

## Es-tu d'accord ?

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

## Peux-tu dire que...

59. Plusieurs de mes enseignants ne semblent plus avoir le goût d'enseigner. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
60. Mes enseignants ont l'air découragé. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
61. **Il est rare** de voir un enseignant crier après un élève devant toute la classe. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
62. Mes enseignants se fâchent rapidement. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
63. Mes enseignants passent plus de temps à punir les élèves **qu'à les féliciter**. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
64. Mes enseignants passent plus de temps à discipliner les élèves **qu'à leur enseigner**. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



## VI. Moi et l'école

**Nous te posons maintenant quelques questions plus personnelles. Nous te rappelons que personne à l'école ne pourra savoir qui a répondu aux questions.**

65. **Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français** (au meilleur de ta connaissance) ?

0 à	36 à	41 à	46 à	51 à	56 à	61 à	66 à	71 à	76 à	81 à	86 à	91 à	96 à
35%	40%	45%	50%	55%	60%	65%	70%	75%	80%	85%	90%	95%	100%
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

66. **Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques** (au meilleur de ta connaissance) ?

0 à	36 à	41 à	46 à	51 à	56 à	61 à	66 à	71 à	76 à	81 à	86 à	91 à	96 à
35%	40%	45%	50%	55%	60%	65%	70%	75%	80%	85%	90%	95%	100%
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu **par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge** ?

Je suis parmi les moins bons	Je suis plus faible que la moyenne	Je suis dans la moyenne	Je suis plus fort que la moyenne	Je suis parmi les meilleurs
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

68. **As-tu déjà échoué (coulé) un cours au secondaire**, mais sans avoir eu à recommencer (doubler) ton année scolaire ?

Non	Une fois	Deux fois	Trois fois	Quatre fois ou plus
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

69. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?

Pas du tout	Assez important	Important	Très important
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

70. Si cela ne dépendait que de toi, **jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard** ?

Cela ne me fait rien, ne me dérange pas	Je ne veux pas terminer le secondaire	Je veux terminer le secondaire	Je veux terminer le CÉGEP ou l'université
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71. Aimes-tu l'école ?

Je n'aime pas du tout l'école	Je n'aime pas l'école	J'aime l'école	J'aime beaucoup l'école
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





**Voici quelques questions sur ce que tu penses de l'école, comment tu te perçois comme élève. Voilà comment répondre...**

**Imaginons la phrase suivante**

Je m'ennuie quand je suis seul(e)      Jamais      1      2      3      4      5      6      7      Toujours

**À une extrémité, tu as «Jamais» et à l'autre, tu as l'opposé «Toujours». En ce qui te concerne, est-ce que tu t'ennuies jamais... rarement... souvent... toujours ? Noircis le cercle qui te convient le plus, celui qui se rapproche le plus de ce que tu penses, spontanément. NE NOIRCIS QU'UN SEUL CERCLE.**

**Attention : les choix de réponses changent, sois attentif !**

- |   |                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     |                  |
|---|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| 72. Je suis fier(e) de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent(e). | Tout à fait faux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tout à fait vrai |
| 73. Je suis content(e) de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres.           | Tout à fait faux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tout à fait vrai |
| 74. Je suis fier(e) de moi quand mon travail plaît à l'enseignant(e).                   | Tout à fait faux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tout à fait vrai |
| 75. Je suis fier(e) quand j'obtiens une meilleure note que mes ami(e)s.                 | Tout à fait faux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tout à fait vrai |
| 76. Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.           | Tout à fait faux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tout à fait vrai |
| 77. Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours.             | Tout à fait faux | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tout à fait vrai |
| 78. Je suis très content(e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.    | Pas du tout      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tout à fait      |

**Réponds aux questions ci-dessous en pensant à des événements qui peuvent arriver à l'école ou dans la vie. Noircis le cercle qui te convient.**

- |  |        | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     |          |
|--|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| 79. Quand un élève rate un examen, est-ce parce qu'il n'a pas bien travaillé ?               | Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |
| 80. Quand un élève ne comprend pas quelque chose, est-ce parce qu'il n'a pas bien écouté ?   | Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |
| 81. Si un élève connaît bien une matière, est-ce parce qu'il a beaucoup travaillé ?          | Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |
| 82. Quand un élève donne les bonnes réponses, est-ce parce qu'il réfléchit beaucoup ?        | Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |
| 83. Quand un élève n'apprend pas bien à l'école, est-ce parce qu'il ne travaille pas assez ? | Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |
| 84. Quand un élève réussit bien à l'école, est-ce parce qu'il s'applique beaucoup ?          | Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |



## Combien de fois ?

**Au cours de cette année scolaire, combien de fois as-tu...**

Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Très souvent
--------	------------------	----------------	--------------

85. Manqué l'école sans excuse valable. ☐ ☐ ☐ ☐
86. Manqué un cours pendant que tu étais à l'école. ☐ ☐ ☐ ☐
87. Dérangé ta classe par exprès. ☐ ☐ ☐ ☐
88. Été suspendu de l'école une journée ou plus (à la maison ou à l'école dans un local spécial). ☐ ☐ ☐ ☐
89. Été expulsé de ta classe par ton enseignant. ☐ ☐ ☐ ☐
90. Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen. ☐ ☐ ☐ ☐
91. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli. ☐ ☐ ☐ ☐
92. Pas fait tes devoirs. ☐ ☐ ☐ ☐

93. Selon **tes désirs, jusqu'où penses-tu poursuivre tes études ?** (NE CHOISIS QU'UNE RÉPONSE !)

**J'arrêterai avant la fin de mes études secondaires**

☐

**Je terminerai mes études secondaires en formation générale (DES)**

☐

**Je ferai des études secondaires en formation professionnelle au secondaire (DEP)**

☐

**Je ferai des études en formation technique au collégial (DEC)**

☐

**Je ferai des études universitaires**

☐

94. Si tu tiens compte de **tes résultats scolaires, jusqu'où penses-tu poursuivre tes études ?** (NE CHOISIS QU'UNE RÉPONSE !)

**J'arrêterai avant la fin de mes études secondaires**

☐

**Je terminerai mes études secondaires en formation générale (DES)**

☐

**Je ferai des études secondaires en formation professionnelle au secondaire (DEP)**

☐

**Je ferai des études en formation technique au collégial (DEC)**

☐

**Je ferai des études universitaires**

☐

95. Parmi les raisons suivantes, **laquelle** aura **la plus grande influence** sur la poursuite de tes études ? (NE CHOISIS QU'UNE RÉPONSE !)

- ☐ Mes goûts
- ☐ Mes talents, mes habiletés
- ☐ Mes résultats scolaires
- ☐ La durée des études qu'il me reste à faire
- ☐ Les ressources financières dont je disposerai
- ☐ L'endroit où je dois étudier
- ☐ Le choix de mes ami(e)s
- ☐ Le soutien de mes parents
- ☐ Autre



96. As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ?
97. Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les 6 prochains mois ?
98. Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les 3 prochains mois ?
99. Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici 30 jours ?

Oui	Non
-----	-----

- ☐ ☐
- ☐ ☐
- ☐ ☐
- ☐ ☐



100. Tout le monde doit gagner sa vie un jour ou l'autre. **Comment considères-tu le travail ?**  
(NE CHOISIS QU'UNE RÉPONSE !)

- ☐ Comme une activité qui, par un salaire, me permettra de faire des choses que j'aime (voyager, bâtir une famille, faire du sport, etc.)
- ☐ Comme une activité qui permettra de me réaliser, de me développer, de mettre à profit mes capacités et ma personnalité
- ☐ Comme une activité qui me permettra de rendre service à la société, à la collectivité ou à l'environnement
- ☐ Comme une activité qui me permettra d'être reconnu(e) par la société, d'être une personne valorisée
- ☐ Comme une activité qui me permettra uniquement de gagner ma vie

101. Travailles-tu en dehors des heures d'école pour faire de l'argent ?

- | Non                   | À l'occasion          | 1 à 3 heures par semaine | 4 à 8 heures par semaine | 9 à 15 heures par semaine | 16 à 20 heures par semaine | 21 à 25 heures par semaine | 26 heures ou plus par semaine |
|-----------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>         |

102. As-tu une idée du métier ou de la profession que **tu voudrais exercer** plus tard ?

- Oui** **Non, je ne sais pas du tout**
- ☐ ☐

103. As-tu pensé **aller en formation professionnelle au secondaire** ? (NE CHOISIS QU'UNE RÉPONSE)

- | Je ne sais pas ce que c'est que la formation professionnelle au secondaire | Oui, et c'est ce que je ferai | Oui, mais je n'ai pas encore pris de décision | Oui, mais je ne m'y inscrirai pas | Non                   |
|--|-------------------------------|---|-----------------------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>         | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/> |





**Que penses-tu de tes possibilités de te trouver un emploi quand tu auras terminé tes études, dirais-tu que...**

104. Il faut avoir des contacts pour se trouver un emploi.
105. Je me fais confiance, car je suis assez débrouillard(e).
106. Il faut être parmi les meilleurs élèves dans un domaine pour s'assurer un emploi.
107. Je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible pour améliorer mes chances de trouver un emploi.
108. La meilleure garantie de trouver un emploi, c'est d'abord d'obtenir un diplôme.

### Es-tu d'accord ?

Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Peu d'accord	Pas d'accord
----------------------	----------------	--------------	--------------

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### Mes parents et moi

**Quand tu penses à tes parents, à toi, à l'école, dirais-tu que...**

109. Mes parents espèrent que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible.
110. C'est important pour mes parents que je réussisse bien à l'école.
111. Je ferais de la peine à mes parents si j'abandonnais l'école.
112. C'est important pour mes parents que je fasse de mon mieux à l'école.

Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
------	-------------	-------------	------

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

113. Selon toi, quel est **le plus haut niveau d'études** que **tes parents souhaitent te voir atteindre** ? (NE CHOISIS QU'UNE SEULE RÉPONSE !)

- ☐ Ils souhaitent que je laisse l'école, car ils ont d'autres projets pour moi
- ☐ Ils souhaitent que j'obtienne mon diplôme d'études secondaires (DES)
- ☐ Ils souhaitent que je fasse des études en formation professionnelle au secondaire (DEP)
- ☐ Ils souhaitent que je fasse des études collégiales techniques (DEC)
- ☐ Ils souhaitent que je fasse des études universitaires
- ☐ Je ne sais pas

114. Selon toi, quels sont **les désirs de tes parents** quant à ta **future profession ou métier** que tu feras quand tu quitteras l'école ? (NE CHOISIS QU'UNE SEULE RÉPONSE !)

- ☐ Ils désirent que je fasse un **métier payant**
- ☐ Ils désirent que j'occupe une **profession prestigieuse**
- ☐ Ils désirent que j'aie un **métier que j'aime**
- ☐ Ils désirent que je fasse le **même métier qu'eux**
- ☐ Ils désirent que je travaille **le plus tôt possible**
- ☐ Je ne sais pas



## Comment je me perçois, comment je me sens

SIAA automne 2004 - QES PH3 élèves v221004

### Attention aux choix de réponses

**N'oublie pas, nous voulons savoir ce que TU en penses, pas ce que les autres en pensent.**

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord
--------------------------	---------------------	------------------	----------------------

115. Je pense que je suis une personne de valeur au moins égale à n'importe quelle autre.
116. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.
117. Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e).
118. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.
119. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi.
120. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.
121. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.
122. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.
123. Parfois, je me sens vraiment inutile.
124. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## VII. Le climat à l'école

### Les relations sociales entre les élèves

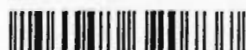
Dans ton école, dirais-tu que...

### !!! Attention aux choix de réponses !!!

Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
---------------------	----------------	-----------------	---------------------	--------------------	-------------------------

125. Les élèves s'entraident.
126. De façon générale, les élèves s'entendent bien entre eux.
127. Les élèves se traitent avec respect.
128. Les élèves peuvent compter les uns sur les autres.
129. Les relations entre les élèves sont chaleureuses et amicales.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





## Mon école comme milieu de vie

### Es-tu d'accord ?

#### Dirais-tu que...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
130. Cette école met tout en oeuvre (fait tout) pour amener les élèves à réussir leurs études secondaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
131. Cette école offre un environnement très stimulant pour les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
132. On peut vraiment <b>apprendre</b> et recevoir une bonne éducation dans cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133. Dans cette école, on sent que la réussite des élèves est au coeur des priorités des enseignants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134. Dans cette école, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
135. Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136. En général, ce qu'on apprend dans cette école est intéressant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Les relations entre les élèves et les enseignants

### Es-tu d'accord ?

#### Dirais-tu que...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
137. Les <b>élèves et les enseignants</b> ont du plaisir à être ensemble.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138. En général, les relations entre les élèves et les enseignants sont chaleureuses et amicales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
139. Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140. Les élèves se sentent assez proches de la plupart de leurs enseignants et leur font confiance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
141. Les élèves et les enseignants <b>ne s'entendent pas</b> très bien entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Comment je me sens à l'école

### Es-tu d'accord ?

#### Dirais-tu que...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
142. Je préférerais être dans une autre école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
143. _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
144. Je suis fier d'être un élève de cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
145. Cette école est importante pour moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
146. J'aime mon école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
147. Il y a des endroits dans l'école où les <b>élèves ont peur d'aller</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
148. Il y a des lieux dans cette école, que les <b>adultes n'aiment pas fréquenter</b> par crainte pour leur sécurité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
149. Dans cette école, beaucoup d'élèves <b>ont peur</b> d'autres élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
150. Il y a des risques de se faire agresser dans cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
151. On se fait facilement intimider (menacer, harceler, baver, etc.) dans cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Dans ton école, dirais-tu que...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
152. Les <b>punitions</b> de cette école sont justes (équitables).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
153. Dans cette école, les élèves sont traités de façon juste (équitable).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
154. Les <b>règles</b> de cette école sont justes (équitables).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Dans cette école, les membres du personnel (enseignants, surveillants, direction, etc.) traitent tous les élèves de la même façon...

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
155. Que les élèves soient bons ou non en classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
156. Que les élèves proviennent ou non de familles québécoises francophones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
157. Que les élèves soient des garçons ou des filles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
158. Que les élèves soient dans une classe régulière ou non.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## VIII. La sécurité des lieux

Quel niveau de sécurité accordes-tu à ces différents lieux de l'école, concernant le vandalisme, le vol ou l'agression (verbale ou physique) ?

	Très sécuritaire	Sécuritaire	Plus ou moins sécuritaire	Non sécuritaire	Ne s'applique pas, ce lieu n'existe pas
159. Les corridors et les escaliers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
160. La cafétéria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
161. Les toilettes des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
162. Les casiers des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
163. La cour d'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
164. Le stationnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
165. Les autobus ou leur aire d'attente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
166. Le <b>voisinage immédiat</b> de l'école (les rues, parcs, arrêts d'autobus, stations de métro et autres lieux qui sont proches de ton école).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## IX. Les problèmes à l'école

Depuis le début de l'année scolaire, COMBIEN DE FOIS as-tu observé ou as-tu été informé des problèmes suivants dans ton école ? (Ne tiens pas compte des rumeurs)

	Combien de fois ?				
	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
167. Des vols.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
168. Du vandalisme. (graffitis, bris d'objets, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
169. Des batailles entre élèves (pas pour s'amuser).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
170. Des menaces <b>entre les élèves</b> (chantage, harcèlement etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
171. Des élèves qui apportent des armes à l'école (bâtons, couteaux, chaînes, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
172. Des élèves qui s'insultent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
173. Des élèves <b>plus vieux</b> qui s'en prennent (agacent, agressent, menacent, etc.) aux <b>plus jeunes</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
174. Des jeunes ou des adultes <b>qui ne sont pas de cette école</b> viennent y faire du trouble (vendre de la drogue, menacer, intimider, attaquer, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





**Depuis le début de l'année scolaire, COMBIEN DE FOIS as-tu observé ou as-tu été informé des problèmes suivants dans ton école ? (Ne tiens pas compte des rumeurs)**

**Combien de fois ?**

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
175. Des élèves se font attaquer physiquement <b>par d'autres élèves</b> (se font battre, se font donner des coups).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
176. Des comportements racistes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
177. Des conflits (engueulades, menaces, etc.) entre élèves parce qu'ils sont <b>d'origines ethniques différentes</b> (ex. : ceux qui sont d'origine québécoise, italienne, haïtienne, espagnole, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
178. Des élèves qui insultent <b>les enseignants</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
179. Des élèves qui intimident (menacent) <b>des adultes</b> de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
180. Des élèves qui attaquent physiquement <b>des adultes</b> de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
181. Des élèves qui <b>dérangent la classe par exprès</b> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
182. Des élèves qui ne font pas leurs devoirs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
183. Des élèves qui trichent durant les examens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
184. Des élèves qui sont suspendus de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
185. Des élèves qui manquent l'école sans raison valable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Voici des questions sur les gangs de rue ou gangs délinquants.**

**Ce type de gang regroupe des jeunes qui :**

- s'adonnent à des activités criminelles (vol, vente de drogue, vandalisme, etc.), ont des problèmes avec la police;
- ont un nom, un signe distinctif (tag, logo), un chef, un territoire, etc.;
- peuvent être dangereux (attaquent, menacent, intimident, possèdent des armes, etc.).

186. D'après toi, combien y a-t-il de **gangs de rue (délinquants)** différents dans ton école ?

Aucun      1 gang      2 gangs      3 gangs      4 gangs ou plus

☐      ☐      ☐      ☐      ☐

187. Depuis le début de l'année scolaire, y a-t-il eu des conflits (batailles, menaces, etc.) **entre des élèves qui sont membres de gangs de rue (délinquants)** ?

Jamais, ou Il n'y a pas de gang      Quelques fois durant l'année      Quelques fois par mois      Plusieurs fois par semaine      Presque tous les jours

☐      ☐      ☐      ☐      ☐



188. Au cours de cette année scolaire, **combien d'élèves que tu connais ont apporté une arme à feu** (fusil, carabine, etc.) **à ton école ?**

Aucun    1 élève    2 élèves    3 élèves    4 élèves ou plus

☐    ☐    ☐    ☐    ☐

189. Au cours de cette année scolaire, **combien d'élèves que tu connais ont déjà été sous l'effet de drogues pendant qu'ils étaient en classe ?**

Aucun    Quelques uns    Plusieurs    Beaucoup

☐    ☐    ☐    ☐

190. Connais-tu **des élèves** qui pourraient te vendre de la drogue à l'école ?

Aucun    1 élève    2 élèves    3 élèves    4 élèves ou plus

☐    ☐    ☐    ☐    ☐

Depuis le début de l'année scolaire, indique jusqu'à quel point il est facile ou difficile de se procurer ces différents produits à l'école...

Très facile	Facile	Difficile	Très difficile	Ne sais pas
-------------	--------	-----------	----------------	-------------

191. Alcool (bière, vin, boissons fortes).

☐    ☐    ☐    ☐    ☐

192. Drogues douces (pot, hasch).

☐    ☐    ☐    ☐    ☐

193. Hallucinogènes (acide, mescaline, champignons, etc.) ou stimulants (ecstasy, speed, etc.).

☐    ☐    ☐    ☐    ☐

194. Drogues dures (cocaïne, crack, héroïne, opium, etc.).

☐    ☐    ☐    ☐    ☐

195. Selon toi, quel est le problème **le plus important** (prioritaire) à régler **dans ton école ?**  
(NE CHOISIS QU'UNE SEULE RÉPONSE)

- ☐ Les problèmes de violence verbale (menaces, intimidation) ou physique (attaques, batailles)
- ☐ Les problèmes de vols
- ☐ Les problèmes scolaires (échec, absentéisme, décrochage, etc.)
- ☐ Les problèmes de drogue
- ☐ Autre

## X. Les problèmes qui peuvent arriver aux jeunes de l'école

Depuis le début de l'année scolaire, **COMBIEN DE FOIS** as-tu **VÉCU** les situations suivantes à ton école ?

Combien de fois ?

Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
--------	--------	--------	--------	----------------

196. Des élèves t'ont obligé à leur donner des objets (de l'argent, des vêtements, etc.) en te menaçant ou en te forçant.

☐    ☐    ☐    ☐    ☐

197. Une personne t'a volé des objets, **mais sans que tu t'en aperçoives.**

☐    ☐    ☐    ☐    ☐





**Combien de fois ?**

**Depuis le début de l'année scolaire, COMBIEN DE FOIS as-tu VÉCU les situations suivantes à ton école ?**

	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
198. Des élèves t'ont attaqué physiquement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
199. Des élèves t'ont menacé verbalement (chantage, harcèlement, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
200. Des élèves t'ont menacé ou attaqué avec une arme (bâton, couteau, chaîne, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
201. Des élèves t'ont insulté ou humilié.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
202. Des membres de gangs de rue (délinquants) t'ont menacé ou attaqué.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
203. Des élèves t'ont menacé ou attaqué parce que tu es d'une origine ethnique différente de la leur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
204. Un membre du personnel de l'école t'a insulté ou humilié.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
205. Un membre du personnel de l'école t'a fait mal parce qu'il était fâché contre toi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Depuis le début de l'année scolaire...**

	Oui	Non	Ce n'est jamais arrivé
206. Si tu as été menacé à l'école, en as-tu parlé avec un adulte de l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
207. Si tu as été volé à l'école, en as-tu parlé avec un adulte de l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
208. Si tu as été agressé à l'école, en as-tu parlé avec un adulte de l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

209. **À quel moment de la journée** risques-tu le plus **de te faire menacer ou agresser** par un autre élève ? (NE CHOISIS QU'UN SEULE RÉPONSE)

Le matin, avant le début des cours	Pendant les récréations du matin ou de l'après-midi	Sur l'heure de dîner	Après la fin des cours l'après-midi	À tous ces moments	À aucun moment en particulier	Autres moments
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Terminé ! Nous te remercions beaucoup de ta précieuse collaboration. Avant de remettre ton questionnaire, vérifie si tu as bien répondu à toutes les questions.**

**Nous espérons que tu as trouvé le questionnaire intéressant. N'oublie pas que c'est grâce à tes commentaires que nous pourrions améliorer la qualité de vie de tous à école !!!**

**L'équipe SIAA**



## APPENDICE D

### TESTS DE RENDEMENT EN MATHÉMATIQUES

CODE BARRE

**Étape 1: Entête**

	Masculin	Féminin		Secondaire 1	Secondaire 2	Secondaire 3	Secondaire 4	Secondaire 5
Sexe :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Niveau scolaire en mathématiques :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Age :	<input type="text"/>		Groupe classe en mathématiques :	<input type="text"/>				

**Étape 2**

Réponds aux questions, à l'aide d'un crayon à mine ou à encre foncé, dans les endroits indiqués.

Exemple si la réponse que tu obtiens est 157,8 écris :    1  5  7   8

Noircis le cercle,  
si la matière de  
la question n'a  
pas été couverte  
en classe

Ne rien écrire  
dans cet espace

- ☐ **# 1** La 275ème figure contiendra  carrés.
- ☐ **# 2** L'aire du rectangle est  cm<sup>2</sup>.
- ☐ **# 3** Le terme manquant est .
- ☐ **# 4** Le pourcentage de terrain occupé par les bâtiments est  %.
- ☐ **# 5** Son résultat, en pourcentage, est  %.
- ☐ **# 6**

1. ☐ ☐ ☐
2. ☐ ☐ ☐
3. ☐ ☐ ☐
4. ☐ ☐ ☐
5. ☐ ☐ ☐
6. ☐ ☐ ☐



Noircis le cercle,  
si la matière de  
la question n'a  
pas été couverte  
en classe

☐ # 7 \_\_\_\_\_

☐ # 8 La hauteur du triangle isocèle mesure \_\_\_\_\_ cm.

☐ # 9  $12 \square 60 \square 8 = -6$

☐ # 10

A	B	C	D
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☐ # 11 L'aire du losange est \_\_\_\_\_  $\text{cm}^2$ .

☐ # 12 Une rose revient à \_\_\_\_\_ \$.

Un œillet revient à \_\_\_\_\_ \$.

Ne rien écrire  
dans cet espace

7. ☐ ☐ ☐

8. ☐ ☐ ☐

9. ☐ ☐ ☐

10. ☐ ☐ ☐

11. ☐ ☐ ☐

12. ☐ ☐ ☐

### Étape 3

Indique les instruments que tu as utilisés pour répondre à ce questionnaire.

- ☐ Calculatrice
- ☐ Compas
- ☐ Équerre
- ☐ Feuille de formules
- ☐ Papier quadrillé
- ☐ Rapporteur d'angles
- ☐ Règle

Autre : \_\_\_\_\_





CODE BARRE

**Étape 1: Entête**

	Masculin	Féminin	Niveau scolaire en mathématiques :	1	2	3	4	5
Sexe :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Age :	<input type="text"/>		Groupe classe en mathématiques :	<input type="text"/>				

**Étape 2**

Réponds aux questions, à l'aide d'un crayon à mine ou à encre foncé, dans les endroits indiqués.

Exemple si la réponse que tu obtiens est 157,8 écris :          

Noircis le cercle, si la matière de la question n'a pas été couverte en classe

Ne rien écrire dans cet espace

☐ # 1 La 275ème figure contiendra  carrés.1. ☐ ☐ ☐☐ # 2 L'aire du rectangle est  cm<sup>2</sup>.2. ☐ ☐ ☐☐ # 3 Le terme manquant est .3. ☐ ☐ ☐☐ # 4 Le pourcentage de terrain occupé par les bâtiments est  %.4. ☐ ☐ ☐☐ # 5 X = 5. ☐ ☐ ☐☐ # 6 Mathieu a amassé  \$.6. ☐ ☐ ☐Philippe a amassé  \$.

Noircis le cercle,  
si la matière de  
la question n'a  
pas été couverte  
en classe

- ☐ # 7 Dans cette école, il y a \_\_\_\_\_ élèves.
- ☐ # 8 L'aire du plus grand tapis circulaire est \_\_\_\_\_ m<sup>2</sup>.
- ☐ # 9
- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A                     | B                     | C                     | D                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- ☐ # 10 Le coût du parfum est \_\_\_\_\_ \$.
- ☐ # 11 \_\_\_\_\_ élèves.
- ☐ # 12 Les coordonnées des sommets sont :
- |                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| A' ( _____ , _____ ) | C' ( _____ , _____ ) |
| B' ( _____ , _____ ) | D' ( _____ , _____ ) |

Ne rien écrire  
dans cet espace

7. ☐ ☐ ☐

8. ☐ ☐ ☐

9. ☐ ☐ ☐

10. ☐ ☐ ☐

11. ☐ ☐ ☐

12. ☐ ☐ ☐

### Étape 3

Indique les instruments que tu as utilisés pour répondre à ce questionnaire.

- ☐ Calculatrice
- ☐ Compas
- ☐ Équerre
- ☐ Feuille de formules
- ☐ Papier quadrillé
- ☐ Rapporteur d'angles
- ☐ Règle

Autre : \_\_\_\_\_





Noircis le cercle,  
si la matière de  
la question n'a  
pas été couverte  
en classe

- ☐ **# 7** Marc a choisi les nombres \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_.
- ☐ **# 8** Steve a dépassé la limite permise de \_\_\_\_\_ km/h.
- ☐ **# 9** Entre 1991 et 1995, le taux moyen annuel de variation est  
\_\_\_\_\_ \$.
- ☐ **# 10**

A	B	C	D
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- ☐ **# 11**

A	B	C	D
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- ☐ **# 12** La longueur de la translation est \_\_\_\_\_ cm.

Ne rien écrire  
dans cet espace

7. ☐ ☐ ☐8. ☐ ☐ ☐9. ☐ ☐ ☐10. ☐ ☐ ☐11. ☐ ☐ ☐12. ☐ ☐ ☐

\_\_\_\_\_

### Étape 3

Indique les instruments que tu as utilisés pour répondre à ce questionnaire.

- ☐ Calculatrice
- ☐ Compas
- ☐ Équerre
- ☐ Feuille de formules
- ☐ Papier quadrillé
- ☐ Rapporteur d'angles
- ☐ Règle

Autre : \_\_\_\_\_





CODE BARRE

**Étape 1: Entête**

	Masculin	Féminin		Secondaire 1	Secondaire 2	Secondaire 3	Secondaire 4	Secondaire 5
Sexe :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Niveau scolaire en mathématiques :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Age :	<input type="text"/>		Groupe classe en mathématiques :	<input type="text"/>				

**Étape 2**

Réponds aux questions, à l'aide d'un crayon à mine ou à encre foncé, dans les endroits indiqués.

Exemple si la réponse que tu obtiens est 157,8 écris :    1  5  7  ,  8 Noircis le cercle,  
si la matière de  
la question n'a  
pas été couverte  
en classeNe rien écrire  
dans cet espace☐ # 1 Les trois nombres manquants sont :  ,  et .1. ☐ ☐ ☐☐ # 2 La longueur du segment reliant les sommets A et A' est  
 unités.2. ☐ ☐ ☐☐ # 3 Marc a choisi les nombres  et .3. ☐ ☐ ☐☐ # 4 Steve a dépassé la limite permise de  km/h.4. ☐ ☐ ☐☐ # 5 Il lui restera  gâteaux à vendre.5. ☐ ☐ ☐☐ # 6 La distance qui sépare Antoine et Étienne est  m.6. ☐ ☐ ☐

Noircis le cercle,  
si la matière de  
la question n'a  
pas été couverte  
en classe

Ne rien écrire  
dans cet espace

- ☐ # 7 Le salaire de Marc a été de \_\_\_\_\_ \$.
- ☐ # 8 Le troisième groupe devra déboursier \_\_\_\_\_ \$.
- ☐ # 9 

A	B	C	D
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- ☐ # 10 En ce moment, le réservoir C contient \_\_\_\_\_ litres d'eau.
- ☐ # 11 

A	B	C	D
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- ☐ # 12 Martine devra acheter \_\_\_\_\_ litres de peinture.

7. ☐ ☐ ☐
8. ☐ ☐ ☐
9. ☐ ☐ ☐
10. ☐ ☐ ☐
11. ☐ ☐ ☐
12. ☐ ☐ ☐

### Étape 3

Indique les instruments que tu as utilisés pour répondre à ce questionnaire.

- ☐ Calculatrice
- ☐ Compas
- ☐ Équerre
- ☐ Feuille de formules
- ☐ Papier quadrillé
- ☐ Rapporteur d'angles
- ☐ Règle

Autre : \_\_\_\_\_



CODE BARRE

### Étape 1: Entête

	Masculin	Féminin		Secondaire 1	Secondaire 2	Secondaire 3	Secondaire 4	Secondaire 5
Sexe:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Niveau scolaire en mathématiques :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Age :	<input type="text"/>		Groupe classe en mathématiques :	<input type="text"/>				

### Étape 2

Réponds aux questions, à l'aide d'un crayon à mine ou à encre foncé, dans les endroits indiqués.

Exemple si la réponse que tu obtiens est 157,8 écris :    1  5  7  .  8

Noircis le cercle, si la matière de la question n'a pas été couverte en classe

Ne rien écrire dans cet espace

- ☐ # 1 Il lui restera  gâteaux à vendre.
- ☐ # 2 La distance qui sépare Antoine et Étienne est  m.
- ☐ # 3 Le salaire de Marc a été de  \$.
- ☐ # 4 Le troisième groupe devra déboursier  \$.
- ☐ # 5
 

A	B	C	D
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- ☐ # 6
 

A	B	C	D
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 1. ☐ ☐ ☐
- 2. ☐ ☐ ☐
- 3. ☐ ☐ ☐
- 4. ☐ ☐ ☐
- 5. ☐ ☐ ☐
- 6. ☐ ☐ ☐



Noircis le cercle,  
si la matière de  
la question n'a  
pas été couverte  
en classe

☐ # 7      A   B   C   D  
                 ☐   ☐   ☐   ☐

☐ # 8      A   B   C   D  
                 ☐   ☐   ☐   ☐

☐ # 9      Durant cette randonnée, la vitesse moyenne de Sabrina est  
                 \_\_\_\_\_ km/h.

☐ # 10      Par l'ajout de cette contrainte, le revenu maximal possible de Geneviève  
                 diminue de \_\_\_\_\_ \$.

☐ # 11      Arrondie au dixième, la longueur de la clôture est  
                 \_\_\_\_\_ m.

☐ # 12      La compagnie doit utiliser \_\_\_\_\_ conteneur(s) de  
                 type A et \_\_\_\_\_ conteneur(s) de type B.

Ne rien écrire  
dans cet espace

7. ☐ ☐ ☐

8. ☐ ☐ ☐

9. ☐ ☐ ☐

10. ☐ ☐ ☐

11. ☐ ☐ ☐

12. ☐ ☐ ☐

\_\_\_\_\_

### Étape 3

Indique les instruments que tu as utilisés pour répondre à ce questionnaire.

- ☐ Calculatrice
- ☐ Compas
- ☐ Équerre
- ☐ Feuille de formules
- ☐ Papier quadrillé
- ☐ Rapporteur d'angles
- ☐ Règle

Autre : \_\_\_\_\_





## RÉFÉRENCES

- Albaili, M. A. (2003). Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. *Social behavior and personality*, 31(12), 107-120.
- Al-Sahel, R. A. (2005). Teacher's perceptions of underachievement in elementary schools in Kuwait. *School psychology international*, 26(4), 478-493.
- Asper-Back, M. (2005). *Des yeux qui pétillent : L'identification et les difficultés scolaires des jeunes à haut potentiel*. Lucerne : Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- Baker, J. A., Bridger, R. et Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15.
- Baslanti, U. (2008). Investigating the underachievement of university students in Turkey: Exploring subscales. *International journal of progressive education*, 4 (2), 40-56.
- Baslanti, U. et McCoach, D.B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper review*, 28(4), 210-215.
- Baum, S.M., Renzulli, J.S. et Hébert, T.B. (1995). Reversing underachievement: Stories of success». *Educational leadership*, 52(3), 48-52.
- Bélanger, J. et Gagné, F. (2006). Estimating the size of the gifted/talented population from multiple identification criteria. *Journal for the Education of the gifted*, 30(2), 130-163.
- Besançon, M. et Peters, W. (2006). Sous-réalisation chez les enfants à haut potentiel : approches, conseils et solutions. Dans T. Lubart (Dir.), *Enfants exceptionnels : Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (p. 248-263). Rosny-sous-Bois : Édition Bréal.

- Birdsall, P. et Correa, L. (2007). Gifted underachievers. *Leadership*, 36(4), 21-23.
- Boehnke, K. (2008). Peer pressure: a cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. *Social Psychology of Education*, 11(2), 149-160.
- Bouffard, T., Roy, M. et Vezeau, C. (2005). Self-perceptions, temperament, socioemotional adjustment and the perception of parental support of chronically underachieving children. *International journal of educational research*, 43( 3-4), 215-235.
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Toronto: J. Wiley.
- Cheung, C.-K. et Rudowicz, E. (2003). Underachievement and attributions among students attending schools stratified by student ability. *Social Psychology of Education*, 6(4), 303-323.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P. et Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted achievers. *Gifted child quarterly*, 37, 155-160.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Feldhusen, J. F., et Jarwan, F.A. (1993). Identification of gifted and talented youth for educational programs. Dans K. A. Heller, F. J. Monks et A. H. Passow (Dir.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (p. 233-251). New York: Pergamon Press.
- Ford, D.Y. (1993). An investigation of the paradox of underachievement among gifted black students. *Roeper review*, 16(2), 78-84.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2004). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (p. 51-64). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval 2005.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. Dans B. MacFarlane et T. Stambaugh (Dir.), *Leading change in gifted*

- education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*, (p. 61-80). Wako: Prufrock Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gohm, C. L., Humphreys, L.G. et Yao, G. (1998). Underachievement among spatially gifted students. *American educational research journal*, 35(3), 515-531.
- Grobman, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A psychiatrist's view. *The journal of secondary gifted education*, 17(4), 199-210.
- Hébert, T. P. (2001). If I had a new notebook, I know things would change: Bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted child quarterly*, 45, 174-194.
- Heller, K.A., Perleth, C. et Lim, T.K. (2004). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. Dans R.J. Sternberg et J.E. Davidson (Dir), *Conceptions of giftedness*, (2e éd.) (147-165). Cambridge, NY : Cambridge University Press.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F. et Abrami, P.C. (2010a). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume 1- La mise en oeuvre*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaire, Université de Montréal.
- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S. et Desbiens, N. (2010b). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II - Les effets de la Stratégie*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27( 2), 285-306.
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Jones, S. et Myhill, D. (2004). Seeing things differently: Teachers' constructions of underachievement. *Gender and education*, 16(4), 531-546.
- Matthews, M. S. et McBee, M.T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students on a talent search summer program. *Gifted child quarterly*, 51(2), 167-181.
- McCall, R.B., Beach, S.R. et Lau, S. (2000). The nature and correlates of underachievement among elementary schoolchildren in Hong Kong. *Child development*, 71(3), 785-801.
- McCoach, D. B. et Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted child quarterly*, 47, 144-154.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement de l'Alberta. (2002). *Enseigner aux élèves doués et talentueux*. Edmonton : Alberta Learning.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2009). *Effectif étudiant à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire*. Récupéré le 20 janvier 2012 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=753>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2010). *La réforme de l'éducation: questions et réponses à l'intention des parents et du public*. Récupéré le 3 mars 2010 de [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/Boite\\_outils/ques\\_rep.htm#28](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/Boite_outils/ques_rep.htm#28)
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Récupéré en ligne le 19 janvier 2012 de <http://reagan.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-reagan-april-1983.pdf>
- Passow, A. H., Monks, F.J. et Heller, K.A. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. Dans K.A. Heller, F. J. Monks et A. H. Passow (Dir), *International Handbook of Research and Development of giftedness and Talent* (2e éd.) (p.883-904). New York: Pergamon Press.
- Perleth, C. et Heller, K.A. (1994). The Munich longitudinal study of giftedness. Dans R.F. Subtonik et K. D. Arnold (Dir), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*, (p. 77-114). Norwood, N.J. : Ablex Publishing Corporation.



- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H. et Supplee, P. (2000). Underachievement in children and adolescents: Theory and practice. Dans K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg et R. F. Subtonik (Dir.), *International handbook of giftedness and talent*, (2e éd.) (p. 609-620). Oxford: Elsevier.
- Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four year after high school graduation. *Roeper review*, 22(4), 217-225.
- Peterson, J. S. (2001a). Gifted and at risk: 4 longitudinal case studies of post high-school development. *Roeper review*, 24(1), 31-39.
- Peterson, J. S. (2001b). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted child quarterly*, 45(4), 236-248.
- Peterson, J. S. et Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of counselling and development*, 74(4), 399-408.
- Preckel, F., Holling, H. et Vock, M. (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the schools*, 43(3), 401-411.
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L. et Wiley, L. P. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preference in the classroom. *The journal of secondary gifted education*, 14(4), 197-204.
- Raven, J., Raven, J. C. et Court, J. H. (2000). Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Dans *The Standard Progressive Matrices*. San Antonio, Texas: Harcourt Assessment.
- Reis, S. M., et McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted child quarterly*, 44, 152-170.
- Renzulli, J. et Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why». *Gifted child quarterly*, 44(4), 261-271.
- Rimm, S. B. (1997). An underachievement epidemic. *Educational leadership*, 54(7), 18-22.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children*. San Diego: J. M. Sattler ed.

- Schultz, R. A. (2002a). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roeper review*, 24(2), 203-213.
- Schultz, R. A. (2002b). Understanding giftedness and underachievement: At the edge of possibility. *Gifted child quarterly*, 46(3), 193-208.
- Schwanen, C. (2008). *Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d'habiletés intellectuelles*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Smutny, J. F. (2003). *Gifted education: Promising practices*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Sternberg, R. J. (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Timmermans, M., van Lier, P. A. C. et Koot, H. M. (2009). Pathways of behavior problems from childhood to late adolescence leading to delinquency and academic underachievement. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 38(5), 630-638.
- Trost, G. (2000). Dans K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg et R. N. Subtonik (Dir), *International handbook of giftedness and talent* (2e éd.) (p. 317-327). New York: Pergamon Press.
- Tuss, P., Zimmer, J. et Ho, H-Z. (1995). Causal attributions of underachieving fourth-grade students in China, Japan, and the United States. *Journal of cross-cultural psychology*, 6(4), 408-425.
- Van Stan, G. (1997). *Good Will Hunting*. Film 35 mm, coul., 121 min. États-Unis.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vlahovic-Stetic, V., Vidovic, V. V. et Arambasic, L. (1999). Motivational characteristics in mathematical achievement: A study of gifted high achieving, gifted underachieving and non-gifted pupils. *High abilities studies*, 10(1), 37-49.